

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

# Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa

Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja  
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014  
sisällölliset yhtäläisyydet

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
PAULIINA AVOLA  
Kesäkuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

PAULIINA AVOLA: Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa

Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 100 sivua, 15 liitesivua

Kesäkuu 2017

---

Tämä tutkimus käsittelee positiivisen pedagogiikan teoriaa ja sen yhtäläisyyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kanssa. Tutkimuksessa selvitettiin se, mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet ja millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisen osan sisällöllä on.

Tutkimus toteutettiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä ja sisällön erittelyllä. Tutkimuksessa muodostettiin jäsennelty jaottelu positiivisen pedagogiikan teoriasta, josta muodostetun strukturoidun analyysirungon avulla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleistä osaa analysoitiin hermeneuttisella tutkimusotteella aineistoa tulkiten.

Positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, jonka vahvimpana taustateorianaan toimii positiivinen psykologia. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on nostaa hyvinvointi yhtä tärkeäksi tavoitteeksi koulussa kuin oppiminen, ja se ottaa kantaa melkein kaikkeen siihen, mitä koulujen ja päiväkotien arkeen kuuluu.

Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan aineistona käytettiin sataa hyvinvoinnin opettamiseen ja positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää tutkimusartikkelia tai kirjaa. Positiivisen pedagogiikan lähdeaineistoista muodostettiin tässä tutkimuksessa kolmeen suureen aihealueeseen jakautuva synteesi, joka nimettiin YHO-malliksi. YHO-malliin sisältyvät aihealueet ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Niiden pohjalta muodostettiin luokittelu, johon kuuluvat YHO-mallin kolme pääluokkaa ja niihin sisältyvät 20 yläluokkaa, joilla kaikilla on vielä 0–18 alaluokkaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on vuonna 2016 suomalaisissa kouluissa käyttöön otettu opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on suomalaisten koulujen toimintaa ja opetusta ohjaava asiakirja, joka ilmaisee yhteiskunnan määräykset ja tavoitteet opetukselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostuu hyvinvointiin tähtäävät tavoitteet.

Tämän tutkimuksen mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisellä osalla on selkeää sisällöllistä yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen kanssa. Positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiä sisältöjä oli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisessä osassa noin joka kolmannessa lauseessa. Erityisesti yhtäläisyys oli voimakasta YHO-mallin mukaisten ympäristöön liittyvien sisältöjen kanssa. Vaikka uutta opetussuunnitelmaa pidetään hyvinvointiin keskittyvänä asiakirjana, jäi yhtäläisyys kevyeksi positiivisen pedagogiikan hyvinvointiin keskittyvien sisältöjen kanssa.

Opetussuunnitelmat eivät anna suoria pedagogisia ohjeita opettajalle, vaan opettajilla on pedagoginen vapaus. Positiivinen pedagogiikka on yksi vaihtoehto Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 hyvinvointiin tähtäävän tavoitteen toteuttamiselle arjen koulutyössä, koska sen ja positiivisen pedagogiikan sisällöllinen yhtäläisyys on selkeää. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien kannattaisi keskittyä opetustyössään erityisesti yhteistyön tekemiseen ja yhteisöllisyyden korostamiseen sekä oppilaiden yksilölliseen, kunnioittavaan ja kannustavaan ohjaamiseen.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, opetussuunnitelmat, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, positiivinen psykologia

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA .....</b>	<b>7</b>
2.1 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KÄSITE JA TAVOITE .....	7
2.2 TEOREETTISET TAUSTAT .....	8
2.3 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MUKAINEN ASENNE JA KÄYTÄNTÖ .....	12
2.4 POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN JA PEDAGOGIIKAN KRITIIKKIÄ SEKÄ ONGELMIA .....	15
2.4.1 Tieteellistä kritiikkiä .....	15
2.4.2 Käytännön ongelmia .....	19
<b>3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA .....</b>	<b>22</b>
3.1 MIKÄ PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA ON? .....	22
3.2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014.....	25
3.3 OPETUSSUUNNITELMIEN TULKINNALLISUUS .....	27
<b>4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS .....</b>	<b>31</b>
4.1 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET SITOUMUKSET.....	31
4.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN AINEISTO .....	34
4.3 TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI JA SISÄLLÖN ERITTELY .....	36
4.4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA AINEISTON ANALYYSI .....	38
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>43</b>
5.1 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN AIHEALUEET .....	43
5.1.1 Ympäristö .....	44
5.1.2 Hyvinvointi .....	48
5.1.3 Oppiminen .....	55
5.2 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN JA POPS 2014 YLEISEN OSAN SISÄLLÖLLISET YHTÄLÄISYYDET .....	60
5.2.1 Voimakas sisällöllinen yhtäläisyys ympäristön aihealueiden kanssa.....	64
5.2.2 Selkeä sisällöllinen yhtäläisyys oppimisen aihealueiden kanssa.....	69
5.2.3 Kevyt sisällöllinen yhtäläisyys hyvinvointiin liittyvien aihealueiden kanssa.....	74
<b>6 YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>78</b>
6.1 TULOSTEN YHTEENVETOJA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	78
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	87
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>91</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>101</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen analysointiin sekä positiivisen pedagogiikan ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (jäljempänä POPS 2014) yleisen osan yhtäläisyyksien etsimiseen ja analysointiin. Jotta sisällönanalyysia positiivisen pedagogiikan ja POPS 2014 yleisen osan välisistä yhtäläisyyksistä on mahdollista tehdä, on ensin selvitettävä se, mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet ja miten niitä voidaan jäsennellä, koska positiivisen pedagogiikan sisällöistä ei ole olemassa valmista luokittelua. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on muodostaa positiivisen pedagogiikan sisällöistä selkeä ja helposti ymmärrettävä jäsennelty kokonaisuus. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: Mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet?

Toinen tutkimuskysymykseni on, millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on. POPS 2014 on uusi suomalainen opetussuunnitelma, jonka tarkoituksena on ohjata suomalaisten koulujen toimintaa ja käytäntöjä. Uusi opetussuunnitelma ei anna suoria pedagogisia ohjeistuksia arjen koulutyön toteuttamiseen, joten on tärkeää tutkia erilaisia pedagogisia suuntauksia ja niiden yhtäläisyyksiä POPS 2014:n kanssa, jotta opettajat saisivat tietoa siitä, millaisin pedagogisin ratkaisuin opetussuunnitelmaa olisi mahdollista toteuttaa.

Opettajan pedagoginen toiminta rakentuu opettajan ajattelun ja toiminnan yhteisvaikutuksena, joka syntyy pedagogisesta tiedosta ja teoriasta sekä pedagogisista prosesseista. Tämä vaatii pedagogista sisältötietoa, joka on ymmärrystä oppijoista, opetuksen tavoitteista, opetussuunnitelmasta ja erilaisista opetusmenetelmistä. (Aaltonen 2003, 201–202.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa nimenomaan teoreettista sisältötietoa, koska tutkimus pureutuu kahden teoreettisen / kirjallisen tuotoksen analysointiin ja niiden välisten yhtäläisyyksien tulkintaan.

Tämä tutkimus on ajankohtainen, koska POPS 2014 on otettu käyttöön suomalaisissa kouluissa syksyn 2016 alussa. Myös positiivisen pedagogiikan aihe on tämän päivän Suomessa tärkeä, koska uudessa POPS 2014:ssä on paljon ohjeistuksia ja vaatimuksia, jotka tähtäävät hyvinvointiin – aivan kuten positiivinen pedagogiikkakin. OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo korostaa, että POPS 2014 keskittyy erityisesti hyvinvoinnin taitojen oppimiseen (Nikkilä 2015), ja hyvinvointi

on opittava taito, jota voidaan opettaa positiivisen pedagogiikan keinoin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17). Uusi opetussuunnitelma velvoittaa ja ohjaa kouluyhteisöä toimimaan hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja hyvää vuorovaikutusta korostavalla tavalla.

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 11–12) kertovat, että uusi opetussuunnitelma on mahdollisuus uudistaa suomalaista koulua todenteolla. Heidän mielestään uuden opetussuunnitelman perusteiden avulla on mahdollista rakentaa sellainen innostava ja kukoistusta synnyttävä koulu, jossa opitaan erityisesti elämälle tärkeitä taitoja ja tietoja. Tämä on suomalaiselle koululle, joka on pysynyt varsin samantyyppisenä jo yli sadan vuoden ajan, vaativa prosessi, mutta keinoja kukoistavan ja hyvinvoivan kouluyhteisön rakentamiseen on (Luostarinen & Peltomaa 2016, 11). Positiivinen pedagogiikka on yksi niistä pedagogisista suuntauksista, joiden avulla suomalaisista kouluista voitaisiin saada aitoja hyvinvoinnin ja kukoistuksen keitaita.

Usein koulusta ajatellaan, että sen tulisi keskittyä ennen kaikkea tietojen opettamiseen, eikä niinkään hyvinvoinnin opettamiseen. Oppimisen ja hyvinvoinnin tavoitteiden välillä ei kuitenkaan ole mitään ristiriitaa (Fox Eades, Proctor, & Ashley 2014, 579). Noddings (2003, 1) esittää, että onnellisuus ja kasvatusta ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, ja onnellisuuden tulisi olla kasvatuksen päämäärä. Gill (2009, 6) vielä lisää, että inhimillinen kukoistus on kasvatuksen ydintavoite ja että kasvatuksen tulisi suuntautua lapseen kokonaisuutena.

Positiivisen pedagogiikan tutkimus on tämän hetken Suomessa tärkeää myös siksi, että se voi olla merkittävä osa-alue ennaltaehkäisevässä mielenterveystyössä lasten ja nuorten parissa. Pahoitettavien tilastot Suomessa ovat tällä hetkellä yleisesti tunnettu erittäin surkeiksi, ja jopa 20 % – 25 % suomalaisista nuorista kärsii jostain mielenterveydenongelmasta. Mielenterveyden ongelmat ovatkin kouluikäisten ja nuorten aikuisten tavanomaisimpia terveysongelmia. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2016.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on yksi tärkeimmistä ennaltaehkäisevän mielenterveystyön työskentelykentistä, koska koulujärjestelmä koskettaa koko väestöä ja koko ikäluokkaa (Ahtola 2016, 14; Vitikka 2009, 50). Ahtolan (2016, 14) mielestä tärkein syy koko koululaitoksen olemassa oloon on tuleviin sukupolviin vaikuttaminen. Hänen mukaansa kouluun voidaan vaikuttaa helpommin kuin koteihin, jolloin koulun kehittäminen on mitä suurimmissa määrin yhteiskunnan kehittämistä.

Uusien hyvinvoivien sukupolvien kasvattaminen on myös kansantaloudellisesti merkittävä toimenpide. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) todetaan, että inhimillisen ja sosiaalisen pääoman lisääminen edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia. Tämä on yksi perusopetuksen päätehtävistä. (POPS 2014, 18). Opetussuunnitelman on tarkoitus rakentaa ja varmistaa Suomen menestyvä asema maailmassa, kuten seuraavassa viittauksessa todetaan.

*Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti (POPS 2014, 18).*

Oma kiinnostukseni positiivista pedagogiikkaa ja POPS 2014 kohtaan kumpuaa varsin idealistisesta toiveesta, että niiden avulla suomalaisesta yhteiskunnasta voitaisiin luoda paremmin voiva valtio. Toivon jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuutta hyvinvointiin, koska lapset ja nuoret ovat minulle sydämen asia. Haluan tutkimustyölläni edesauttaa heidän hyvinvointiaan.

Positiivinen pedagogiikka kiinnostaa minua myös siitä syystä, että olen tutustunut siihen ja soveltanut sitä jo useita vuosia vanhempana ja kouluttajana. Olen huomannut positiivisen pedagogiikan soveltamisen myönteisiä vaikutuksia omissa lapsissani ja uskon sen auttavan vielä monia muitakin lapsia löytämään myönteisen arvon itsestään. Olen työssäni työhyvinvointikouluttajana kouluttanut positiivisen psykologian aiheista yli kuusi vuotta, ja siksi juuri positiivinen pedagogiikka on minulle läheinen teoria, jota haluan tutkia lisää. Tein myös kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena positiivisen pedagogiikan teorioista.

Tutkimusta uuden POPS 2014:n ja sen yhtäläisyyksistä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa ei ole tätä tutkimusta aikaisemmin tehty. Uutta POPS 2014:ää ei ole myöskään vielä paljoa tutkittu, koska se on otettu käyttöön kouluissa vasta muutamia kuukausia sitten. Myöskään positiivisen pedagogiikan tutkimuksia ei ole Suomessa tehty vielä paljoa, joten sen piirissä tehty lisätutkimus on tarpeellista. POPS 2014:stä ja positiivisesta pedagogiikasta on siis tarpeellista tehdä lisää tieteellistä tutkimusta, ja tähän tarpeeseen tulen osaltani vastaamaan tätä tutkimusta tehdessäni.

Pro gradu -tutkielmani aloitan kuvailemalla positiivisen pedagogiikan sisältöjä yleisesti. Kolmannessa luvussa perehdyn suomalaiseen opetussuunnitelman käsitteeseen, sisältöihin ja muutoksiin, sekä esittelen tässä tutkielmassa toisena aineistona käytetyn POPS 2014:n. Neljännessä luvussa kerron tutkimuksen taustasta, toteutuksesta ja aineiston analysoinnista. Viidennessä luvussa kuvaan tutkimukseni tulokset, jossa esittelen tarkemmin positiivisen pedagogiikan teorioiden yksittäisiä sisältöjä kuin varsinaisessa positiivisen pedagogiikan esittelyluvussa kaksi. Lisäksi kerron POPS 2014:n ja positiivisen pedagogiikan yhtäläisyyksistä. Tutkimusraporttini kuudennessa luvussa esitän vielä yhteenvetoa tuloksista sekä päätelmiä, joita tulosten perusteella olen tehnyt. Lopuksi kerron jatkotutkimusehdotukseni sekä perustelen tutkimukseni luotettavuutta.

# 2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

## 2.1 Positiivisen pedagogiikan käsite ja tavoite

Pedagogiikkakäsite nähdään laajana käsitteenä, johon kuuluu koulun kasvatustodellisuus, arvot, tavoitteet ja oppilaiden oppimiskokemukset (Atjonen 1993, 114–115). Positiivinen pedagogiikka on yläkäsite empiirisesti validoiduille ja tieteellisesti todistetuille sekä raportoiduille positiivisen psykologian ohjelmille, joilla on saatu vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin (White & Murray 2015, xiii). Lisäksi positiivista pedagogiikkaa voidaan määritellä sellaisena kombinaationa, joka tuo yhteen positiivisen psykologian tieteen sekä parhaat käytännön opettamisen tavat, joiden yhteisenä tarkoituksena on lisätä yksilöiden sekä koulujen kukoistusta (Meek 2015, xxviii). Rae ja MacConville (2015, 7) taas määrittelevät positiivisen pedagogiikan olevan Martin Seligmanin luoman hyvinvoinnin PERMA-teorian viiden elementin tuomista koulujen kokonaisvaltaiseen elämään.

Positiivinen pedagogiikka on käännös englannin kielen sanasta *positive education* tai *positive pedagogy*. Koska positiivinen pedagogiikka on vielä suhteellisen uusi suuntaus Suomessa, ei siitä ole vielä täysin vakiintuneita käsitteitä, ja siksi *positive education* käännetään joskus myös sanalla positiivinen kasvatus. Positiivinen pedagogiikka on kuitenkin vakiintuneempi käsite alan asiantuntijoiden keskuudessa Suomessa kuin positiivinen kasvatus. Lisäksi positiivinen pedagogiikka viittaa selkeämmin kuin positiivinen kasvatus siihen, että sillä tarkoitetaan nimenomaan kouluissa ja päiväkodeissa käytettävää pedagogiikkaa. Positiivisen kasvatuksen käsite sisältää myös kotikasvatuksen ja muualla kuin koulussa tai päiväkodissa tapahtuvan kasvatuksen sisäänsä. Näin ollen positiivinen pedagogiikka voidaan nähdä parempana sanan *positive education* käännöksenä kuin positiivinen kasvatus. Tässä tutkimuksessa positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan kouluissa tai päiväkodeissa tapahtuvaa kasvatustyötä, joka mukailee erityisesti Meekin (2015, xxviii) käsitystä positiivisen pedagogiikan määritelmästä positiivisen psykologian tieteen sekä parhaiden käytännön opettamisen tapojen yhdistelmänä.

Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin lisäksi hyviin oppimistuloksiin. Hyvinvoinnilla ja hyvällä koulumenestyksellä on paljon yhteyksiä keskenään. Esimerkiksi Howell (2009) on esittänyt tutkimuksessaan, että ne oppilaat, joiden hyvinvoinnin taso on korkea, saavat parempia arvosa-

noja koulussa kuin huonosti voivat oppilaat. Lisäksi niillä oppilailla, joiden hyvinvointi on hyvällä tasolla, on korkeampi itsekontrolli kuin niillä oppilailla, joiden hyvinvointi on alhaisemmalla tasolla. Hyvinvointi liittyy merkittävästi myös oppilaiden kouluun sitoutumiseen (Lewis, Huebner, Reschly & Valois 2009). Lisäksi hyvinvoinnilla on yhteyttä myönteiseen koulukäyttäytymiseen (Proctor, Linley & Maltby 2010). Hyvinvoinnilla on suuri vaikutus myös hyvien ihmissuhteiden solmimiseen koulussa (Nickerson & Nagle 2004). Fredrickson ja Joiner (2002) pitävät erityisen merkityksellisenä hyvinvoinnin opettamisen kannalta sitä, että oppilaiden onnellisuuden taso ei korreloi yhteen hyvän käyttäytymisen ja koulumenestyksen suhteen vain yhtenä vuonna, vaan se käynnistää myönteisen spiraalin näiden myönteisten ominaisuuksien suhteen. Tämä spiraali kasvaa ja kantaa lasta myönteiseen suuntaan vuodesta toiseen.

Positiivisen pedagogiikan teorioihin ja käytäntöihin vaikuttavat useat erilaiset taustateoriat ja filosofiset suuntaukset, jotka ottavat kantaa oppimiseen ja hyvinvointiin. Seuraavassa luvussa käsitelen näitä taustateorioita. Seuraavaan lukuun valitsemani taustateoriat olen yhdistellyt useista eri positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian lähteistä. Lopuksi olen koostanut yhteenvedon, joka kokoaa yhteen ne taustateoriat, joita voidaan nähdä positiivisen pedagogiikan taustalla olevan.

## 2.2 Teoreettiset taustat

Positiivisen pedagogiikan tärkein taustatiede on positiivinen psykologia. Positiivinen pedagogiikka on syntynyt siitä, että positiivisen psykologian interventioita on aloitettu tekemään kouluissa. Useat positiivisen pedagogiikan tutkimukset tehdään positiivisen psykologian tutkimushaaran alla yhä tänäkin päivänä. Suurimmat positiivisen pedagogiikan taustavaikuttajat kuten Martin Seligman ja Barbara Fredrickson, ovat myös positiivisen psykologian kentässä johtavia tutkijoita ja professoreita.

Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy ennen kaikkea yksilöiden myönteisiin voimavaroihin, ominaisuuksiin ja tunteisiin (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Positiivisen psykologian perustarkoituksena on vallitsevien toiminta- ja ajatusmallien ohjaaminen ongelmakeskeisestä mallista ratkaisukeskeisyyteen ja myönteisyyteen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Positiivisen psykologian taustalla vaikuttaa vahvasti sosiaalipsykologia, jonka tutkijat ovat tutkineet altruismia, luonteen vahvuuksia ja onnellisuutta jo pitkään. Laajemmalla tarkasteltuna positiivinen psykologia on jo tuhansia vuosia vanha tiede, koska antiikin filosofit sekä monet uskonnolliset johtajat ovat pohtineet ja kertoneet luonteen hyveistä, onnellisuudesta ja hyvästä yhteiskunnasta jo tuhansien vuosien ajan. Myös 1900-luvun humanistisen psykologian tutkijat, kuten Clifton, Vaillant,



Taylor sekä Csikszentmihalyi, ovat tutkineet positiivisen psykologian aiheita, mutta heidän tutkimuksiaan ei ole vielä 1900-luvulla yhdistetty yhdeksi tieteenksi. Vuonna 1999 Martin Seligman perusti positiivisen psykologian yhteisön. (Diener 2011, 7.)

Psykologian tutkimus on pääasiassa keskittynyt koko tieteenalan olemassa olon ajan siihen, miten ihmisen sairauksia, häiriöitä ja vajavaisuuksia voidaan vähentää ja parantaa. Positiivinen psykologia on viimeisen 20 vuoden ajan keskittynyt päinvastaiseen, eli siihen, miten elämästä tehdään elämisen arvoista. Positiivisen psykologian tutkimus etsii vastauksia, kuinka ihminen voi elää mahdollisimman hyvää, hyvinvoivaa ja onnellista elämää. Pelkkä pahoinvoinnin poistaminen ei riitä takaamaan hyvinvointia. Positiivinen psykologia tähtääkin juuri hyvinvoinnin ja onnellisuuden lisäämiseen, jota voidaan positiivisen psykologian termein kuvata inhimillisenä kukoistuksena. (Lopez & Gallagher 2011, 3.)

Onnellisuuden käsitteen lähikäsitteenä positiivisessa psykologiassa käytetään käsitettä kukoistus, jolla tarkoitetaan yksilön positiivista ja tavoiteltavaa elämän tilaa, jonka toivotaan olevan pitkäkestoinen. Kukoistukseen tarvitaan myönteisiä tunteita, sitoutumista ja kiinnostumista, tarkoituksellisuutta, itsetuntoa, optimismia, resilienssiä, itsesääteilyä, elinvoimaisuutta tai vireyttä sekä positiivisia ihmissuhteita. (Seligman 2011, 26–27.) Morris (2013, 25) lisäksi tähdentää, että jo Aristoteles on aikanaan kuvannut hyvää elämää siten, että se on pitkä prosessi, jonka tarkoituksena on oppia tulemaan täydeksi ihmiseksi ja oppia kukoistamaan. Positiivinen pedagogiikka keskittyy vahvistamaan näitä kaikkia kukoistuksen elementtejä.

Positiivisen psykologian tärkein tutkimuskohde on koko suuntauksen olemassaolon ajan ollut onnellisuus. Onnellisuuden käsitteestä on useita erilaisia näkökulmia, mutta positiivisen psykologian tutkima onnellisuus liittyy erityisesti hyvän elämän elämiseen. Tutkimus siis ei keskity niinkään mielihyvän kokemuksiin, vaan syvempään ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Positiivisen psykologian tutkima onnellisuus voidaan rinnastaa Aristoteleen kreikankieliseen käsitteeseen nimeltä *eudaimonia*, joka viittaa kokonaisvaltaiseen onnellisuuden kokemukseen ja ihmiselle onnea tuottavaan aktiiviseen toimintaan. (Seligman 2008, 9.)

Onnellisuuden tärkeimpiin tutkijoihin kuuluva Seligman on tutkinut tutkimusryhmiensä kanssa onnellisuutta aina 2000-luvun alusta saakka. Seligman (2008, 62–63) on kehittänyt yksinkertaisen onnellisuuden kaavan:  $O = M + T + H$ . Tässä kaavassa M = määräytynyt marginaali, jolla tarkoitetaan sellaista perinnöllistä onnellisuuden ja hyvinvoinnin tasoa, joka periytyy vanhemmilta. T = elämäntilanne, johon liittyvät onnellisuutta lisäävät aihealueet, kuten asuminen vauraassa demokraattisessa tasavallassa, eläminen avioliitossa, uskonnollisuus sekä rikas sosiaalinen verkosto. Kaavassa H = tekijät, joita yksilö voi tahdolla hallita. Näitä ovat muun muassa tyytyväisyys menneisyyteen, kiitollisuus, anteeksianto ja unohtaminen. Erityisesti näihin tekijöihin, joita yksilö voi

tahdolla hallita, on tieteellistä tutkimusta tehnyt professori Sonja Lyubomirsky omien tutkimusryhmiensä kanssa. Hänen tutkimustensa mukaisesti ihmisen onnellisuustasosta on näitä tekijöitä, johon ihminen voi suoraan itse vaikuttaa, noin 40 % (Lyubomirsky 2007). Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka keskittyvät erityisesti näiden teemojen tarkasteluun, joihin ihmisellä itsellään on mahdollista vaikuttaa.

Seligman on kehittänyt onnellisuuden laaduista ja syntymekanismeista teorian, jonka lyhennyksenä hän käyttää käsitettä PERMA. PERMA koostuu sanoista *Positive emotion, Engagement, Meaning, Accomplishment* sekä *Positive Relationships*. Positiivisia tunteita tulee Seligmanin mukaan olla elämässä onnellisuuden kannalta enemmän kuin negatiivisia tunteita. Onnellisuus voi olla tekemiseen uppoutumista, ja siksi esimerkiksi flow-tila on yksi tunnetuimmista onnellisuuden muodoista. Kolmas onnellisuuden muoto on merkityksellisyyden kokeminen, joka syntyy erityisesti silloin, kun ihminen kokee palvelevansa jotain itseään isompaa. Myös aikaansaaminen on onnellisuuden kannalta merkittävä tekijä. Lisäksi positiiviset ihmissuhteet ovat onnellisuutta lisäävä tekijä ihmisen elämässä. (Seligman 2011, 16–22.)

Positiivisen psykologian tutkimus ei kuitenkaan keskity pelkästään niiden osa-alueiden tutkimukseen, jotka liittyvät yksilöön ja hänen ominaisuuksiinsa, tunteisiinsa tai ajatteluunsa. Positiivisen psykologian tutkimuskenttä jakautuu pääasiassa kolmeen tukipylvääseen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000.) Robbinsin (2008, 96) mukaan positiivinen psykologia on ensinnäkin kiinnostunut positiivisista subjektiivisista kokemuksista, joita ovat esimerkiksi yksilöllinen hyvinvointi, flow-kokemus, myönteiset tunteet ja optimismi. Toiseksi positiivisen psykologian tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluvat yksilöiden persoonallisuuden kukoistavat piirteet, joista tärkeimpinä nousevat yksilölliset vahvuudet sekä hyveet. Kolmantena tärkeänä osa-alueena positiivisen psykologian tutkimuskentässä Robbins (2008, 6) näkee sosiaalipsykologisen tason, jossa tarkoituksena on tutkia ja tavoitella sosiaalisia instituutioita, jotka tukevat yksilöllistä hyvinvointia ja onnellisuutta. Positiivinen koulu on yksi näistä positiivisen psykologian tutkimista sosiaalisista instituutioista. Positiivista koulua instituutiona käsittelen lisää luvussa 5.1.1.

Kumpulainen ym. (2014, 227) kertovat, että positiivisen pedagogiikan vahva perusta on sosiokulttuurisessa näkemyksessä, joka korostaa oppimisen ja kehityksen sosiaalista, emotionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti lapsi oppii ennen kaikkea vuorovaikutussuhteissa ympärillään (TieVie 2006). Vygotskyn kehittämän sosiokulttuurisen teorian mukaan lapset voivat viedä omien kokeilujensa ja kyvykkyytensä määrittämää kehitystä uudelle tasolle vain muiden ihmisten avulla. Erityisen tärkeää oppimisen kannalta on aikuisen tai vanhemman lapsen kanssa yhdessä ratkaistut ongelmat, jolloin lapsi joutuu keksimään ratkaisuja myös itse, eikä opi vain sivusta katsomalla (Vygotsky 1978, 155–168). Esimerkiksi tunteiden kontrolliin lapset

tarvitsevat aikuisia avukseen ensin. Vasta opittuaan tunteiden kontrollointia aikuisen avustamana, voi lapsi kontrolloida tunteitaan itsenäisesti. (Martela 2009.)

Positiivisen pedagogiikan peruslähtökohtana on, että lapsi on aktiivinen toimija ja merkityksen rakentaja (Kumpulainen ym. 2014, 224–225). Jotta lapselle voitaisiin todella antaa merkityksen rakentajan rooli, vaati se opettajalta subjektivismiin ymmärtämistä ja sisäistämistä. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 46) painottavat ennen kaikkea sitä, että opettajan tai ohjaajan tulee ymmärtää selkeästi hänen oma subjektiivisuutensa kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa.

Subjektivismi on katsomus, jossa kaikki tieto ja arvot nähdään yksipuolisina ja erehdyksille alttiina. Subjektivismi painottaa tiedostavaa minää ja omien aistimusten asemaa. Tietoteoreettisen subjektivismiin mukaisesti ensisijaisina tiedon lähteinä toimivat tiedostavan minän omat aistimukset. (Tieteen termipankki 2017.) Ympäristöllämme on kuitenkin suuri vaikutus niihin näkökulmiin ja tulkintoihin, joista muodostamme oman subjektiivisen totuutemme. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 46) kuvaavatkin ymmärrystä siitä, että sosiaalisten sidonnaisuuksien ja sosiokulttuurisen itsestäänselvyyksien ohjaava voima on suuri yksilön todellisuuden tulkinnassa ja oppimisessa. Nä-mä tulee huomioida muun ohella positiivisen pedagogiikan piirissä.

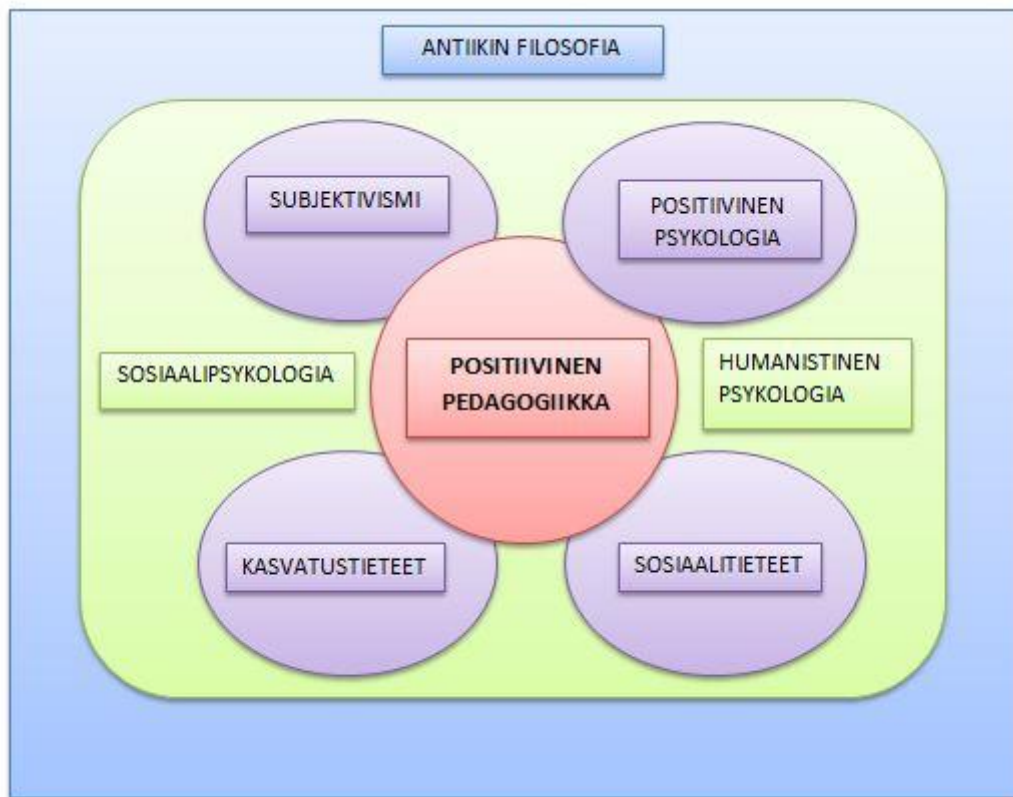
Positiivisen pedagogiikan päähuomio oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta on niiden sosiaalisessa ja kulttuurisessa rakentumisessa. Lapsi tarvitsee oppiakseen hyvinvointia turvallisen ympäristön, ja hyvinvoiva opettaja luo hyvinvoinnin oppimiselle yleensä kaikkein parhaimmat edellytykset. (Kumpulainen ym. 2014, 227.)

Positiivinen pedagogiikka on poikkitieteellinen suuntaus, jossa positiivisen psykologian yksilökeskeinen kukoistusajattelu kohtaa sosiaalitieteellisen yhteisöjen merkityksen. Oman mausteensa positiivisen pedagogiikan teoriaan antaa vielä kasvatustieteet, josta erityisesti konstrukttiivinen oppimiskäsitys tuo tärkeän elementin positiiviseen pedagogiikkaan. Positiivinen pedagogiikka pyrkii keskittymään sellaisiin kasvatustieteellisiin käytäntöihin, jotka keskittyvät yksilöllisiin ja yhteisöllisiin merkityksiin (Kumpulainen ym. 2014, 227).

Positiivisen pedagogiikan taustalta löytyy vielä antiikin filosofeja kuten Aristoteles, Seneca ja Epicurus (Morris 2013, 25). Lisäksi positiivista pedagogiikkaa taustoittaa buddhalaisuus, josta positiiviseen pedagogiikkaan on tuotu erityisesti mietiskelyperinteet, jossa mindfulnessin avulla tähdätään oppimaan tunteiden säätelyä, myötätuntoa ja rakkaudellista ystävällisyyttä kaikkea olevaista kohtaan (Csikszentmihalyi 2002, 4).

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) olen havainnollistanut positiivisen pedagogiikan suhdetta muihin tieteisiin ja taustasuuntauksiin. Positiivinen psykologia on kuviossa nostettu osittain positiivisen pedagogiikan päälle, koska positiivinen psykologia näyttäytyy erittäin voimakkaana positiivi-

sen pedagogiikan tutkimuskenttänä, ja monet positiivisen pedagogiikan interventiot ovat samanaikaisesti myös positiivisen psykologian interventioita.



**KUVIO 1.** Positiivisen pedagogiikan taustateoriat (Avola 2016, 16)

Vaikka positiivisen pedagogiikan taustalla on useita erilaisia teoreettisia ja filosofisia suuntauksia, on se kuitenkin käytännön opetustyöhön suunnattu pedagoginen teoria. Seuraavassa luvussa kuvaan positiivisen pedagogiikan juurruttamista koulujen käytännön opetustyöhön. Kerron lisäksi omia kokemuksiani positiivisen pedagogiikan käyttämisestä luokkahuoneessa ja erittelen hyvinvoinnin opettamiseen liittyviä teorioita ja malleja.

## 2.3 Positiivisen pedagogiikan mukainen asenne ja käytäntö

Positiivinen pedagogiikka tulee näkyviin ennen kaikkea asenteena, joka lähtee opettajan omasta hyvinvoinnista. Opettajan oma hyvinvointi on hyvinvoivien lasten kasvatuksen kannalta tärkein elementti, jotta positiivisen pedagogiikan kaikki osa-alueet toteutuisivat aina valmentavasta ja ratkaisukeskeisestä ohjaamisesta vahvuuksien, myönteisten tunteiden sekä mindfulnessin korostamiseen. Opettaja kuitenkin tarvitsee työssään oman hyvinvointinsa lisäksi konkreettisia toimintamalle-

ja ja harjoitteita, vaikka Kumpulainen ym. (2014, 231) painottavatkin enemmän opettajan roolia käytänteiden tarjoajina oppilaille. Ahtola (2016, 15) vielä lisää, että käytännön työkaluja koulun hyvinvointityöhön sekä oppilaiden kasvun tukemiseen tarvitaan ehdottomasti lisää, vaikka perimiltään hyvinvointityössä on kyse arvojen muutoksesta. Käytännössä positiivisen pedagogiikan ajatusmaailmassa opettajan tehtävä on tarjota lapselle sellaiset olosuhteet, oppimis- ja opetusmenetelmät sekä työvälineet, jotka auttavat oppilasta itseään osallistumaan ja edistymään yksilönä sekä osana yhteisöään (Kumpulainen ym. 2014, 231). Positiivisen pedagogiikan soveltamisessa on tärkeää huomioida lapsen oma tapa ilmaista itseään ja jäsentää maailmaansa (Clark 2005).

Positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat siten rakennettuja, että niitä on mahdollisimman helppoa toteuttaa koulun ja päiväkodin arjessa. Käytännön tasolla positiivinen pedagogiikka painottuu siihen, että lasta kannustetaan omien elämäkokemusten, tunteiden ja vahvuuksien havainnointiin ja tunnistamiseen. Koska positiivisen pedagogiikan ajatusmallissa lapsi on aktiivinen tiedon tuottaja, painotetaan edelleen lapsen subjektiivisia hyvinvointikokemuksia sekä kyvykkyyttä tunnistaa niitä asioita, joiden avulla hän kokee hyvää oloa ja iloa ja jotka auttavat häntä tukeutumaan omiin yksilöllisiin ominaisuuksiinsa sekä osaamisiinsa, innostumaan sekä kokemaan itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Kasvattajien tavoitteena on oppia ymmärtämään lapsen elämää hänen omien konstruktoidensa, tilojensa ja mielenmaisemiensa näkökulmasta. Tätä vahvistetaan tarjoamalla lapselle tilaisuus omien kokemustensa ja tunnetilojensa dokumentointiin. Kun lapsi tekee elämäkokemuksensa näkyväksi, on niitä mahdollisuus yhdessä kasvattajan kanssa tarkastella ja arvioida. Lisäksi lasta voidaan muistuttaa niistä ja lapsen arkeen voidaan tietoisesti tuoda niitä asioita ja aiheita, jotka tuottavat lapselle myönteisiä tunteita. Tämä edelleen muistuttaa lasta siitä, miten lapsi on kehittynyt sekä onnistunut aikaisemmin. (Kumpulainen ym. 2014, 231–234.)

Hyvinvointitaitoja voidaan opettaa. Morris (2013 4–5) esittää hyvinvoinnin opettamiseen yksinkertaisen mallin. Ensin opettajan tulee saattaa oppilas tietoiseksi asioista itsestään ja maailmasta heidän ympärillään. Oppilaita opetetaan tulemaan tietoiseksi omista ajatuksistaan, tunteistaan ja kehon tuntemuksista. Tietoisuustaidot ovat kaikkein perimmäisin oppi, jonka päälle on mahdollista rakentaa muuta positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta.

Toinen vaihe Morrisin (2013, 5) mallissa on interventio tai toiminta, joka mahdollistaa oppilaiden kukoistuksen. Toimintavaiheessa pureudutaan erilaisiin harjoituksiin ja teemoin vuorotellen ja yhtäaikaaisesti kaikkiin positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan aihealueisiin.

Kolmantena Morrisin (2013, 5) mallissa keskitytään arviointiin ja reflektointiin, joka on tärkeä osa positiivisen pedagogiikan juurtumista lapseen. Oppilaiden on tärkeää huomata se, miten esimerkiksi vahvuuksien käyttäminen tai kiitollisuusharjoitukset ovat vaikuttaneet heihin itseensä, jotta näistä opeista voisi tulla pysyviä tapoja. Lisäksi on tärkeää oppia huomaamaan se, mikä kulla-

kin yksilöllä itsellään toimii ja mikä ei. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) hyvinvointitaitojen opettamisen malli on esillä visuaalisesti.



**KUVIO 2.** Hyvinvoinnin opettamisen vaiheet (Morris 2013, 5)

Seligman (2011, 89–93) nostaa esiin erilaisia tapoja opettaa positiivisen pedagogiikan aihealueita. Hyviä tuloksia positiivisen pedagogiikan aihealueiden opettamisesta on saatu monella tavalla. Yksi hyvä tapa opettaa positiivista pedagogiikkaa on pitää erillisiä kursseja hyvinvointi- ja elämäntaitoihin liittyen. Näillä tunneilla keskitytään tietoisesti positiivisen pedagogiikan aihealueisiin kuten vahvuuksiin, kiitollisuuteen tai resilienssin kasvattamiseen. Lisäksi positiivisen pedagogiikan aiheita on helppoa tuoda jatkuvasti muuhun koulutyöhön opettajan palautteen ja asenteen myötä.

Positiivisen pedagogiikan sisältöjä voidaan tuoda koulutyön arkeen eheyttynä opetuksena. Esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa kirjoitelmien aiheet voivat olla positiivisen pedagogiikan aiheista. Opettaja voi käyttää positiivisen pedagogiikan tapaa ”kiinnittää huomiota hyvään” esimerkiksi aamukeskusteluilla siitä, mikä meni edellisenä päivänä kullakin oppilaalla hyvin. Vaihtoehtoja positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamiseen on todella paljon, ja erilaisia harjoituskirjoja on tarjolla jo kymmeniä.

Positiivinen pedagogiikka on siis monipuolinen suuntaus, jonka peruslähtökohtana on hyvinvoinnin lisääminen hyvien oppimistulosten rinnalla. Positiivinen pedagogiikka on ennen kaikkea hyvään keskittyvä asenne, joka ilmenee ihmisen subjektiivisuuden ymmärrykseen perustuvassa valmentavassa ja ohjaavassa työotteessa. Positiivista pedagogiikkaa voidaan soveltaa niin asenteen tasolla kuin varsinaisina harjoituksinakin. Positiivisen pedagogiikan tarkoitus on muuttaa opettajien asenteita ja käytäntöjä luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan ole helppoa, ja

seuraavassa luvussa esittelenkin positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvaa kritiikkiä ja sen toteuttamiseen liittyviä ongelmia.

## 2.4 Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikkiä sekä ongelmia

### 2.4.1 Tieteellistä kritiikkiä

Suurin ongelma positiivisen pedagogiikan tutkimukselle on se, että positiivinen pedagogiikka on niin uusi pedagoginen suuntaus. Positiiviselle pedagogiikalle ei ole muodostunut pitkiä tutkimusperinteitä, ja siitä johtuen positiivista pedagogiikka ei ole ehditty myöskään kriittisesti tarkastelemaan. Koska positiivinen pedagogiikka voidaan rinnastaa positiivisen psykologian kanssa, yhdistän tässä luvussa positiivisen psykologian kritiikkiä positiivisen pedagogiikan tarkasteluun. Tarkastelen positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikkiä laajasti, koska tuoreiden suuntausten tutkimukseen liittyy helposti uskottavuuden ongelma, jota voidaan lieventää laajalla kritiikin ja ongelmien tarkastelulla.

Gable ja Haidt (2005) problematisoivat positiivisen psykologian nimeä. Heidän mukaansa suuri osa kriittisestä tarkastelusta lähtee jo siitä oletuksesta, että jos on olemassa positiivista psykologiaa, niin silloin kaikki muu aikaisempi psykologia on negatiivista psykologiaa, joka on ajatellut ihmisyyden liian pienenä. Positiivinen psykologia ei kuitenkaan esitä, että muu psykologia olisi negatiivista, vaikka usein muu psykologia keskittyy vajavaisuuksien ja ongelmien parantamiseen, jolloin myönteiset puolet ihmisyydestä, ihmissuhteista ja instituutioista jäävät vähäiselle tarkastelulle. Positiivisen psykologian tarkoituksena ei missään tapauksessa ole kieltää stressaavia tai epämiellyttäviä aiheita elämässä. Eikä etenkään tarkastella maailmaa ”ruusunpunaisten” lasien läpi, kuten suuntauksen nimi saattaa helposti antaa aiheen ajatella. (Gable & Haidt 2005.)

Myös Fredrickson (2017) painottaa luennollaan sitä, että on erittäin vaarallista, jos ihmiset tietävät positiivisesta psykologiasta ”liian vähän”. Silloin ihminen saattaa ajatella positiivisen psykologian olevan ikään kuin silmät kiinni hoettavaa ”ole positiivinen” -elämää. Kun ihminen tietää riittävästi positiivisesta psykologiasta, ihminen ymmärtää, että sen tarkoitus on ohjata ihmistä olemaan ikään kuin silmät auki, jolloin ihminen voi nähdä myös hyvää ympärillään biologisen negatiivisen huomaamisen automaation lisäksi.

Positiivisen psykologian yksi suuri haaste on sen määrittelemisen, mikä on ihmiselle hyväksi tai hyvää. Tätä filosofiseksikin määriteltävää lähtökohtaa kritisoivat useat positiivisen psykologian ulkopuoliset tiedemiehet. Ojanen (2014, 129) vastaa tähän kritiikkiin hyvän määrittelemisestä. Hän

kiteyttää positiivisen tai hyvän määrittelyn melko yksiselitteisesti, kuten seuraavasta lainauksesta on luettavissa:

*Jokainen järkevä ihminen on mieluummin onnellinen ja haluaa välttää masennusta, jos se vain on mahdollista. Terveys on parempi kuin sairaus, ja kaikki arvostavat hyviä ihmissuhteita. (Ojanen 2014, 129.)*

Positiivinen psykologia tutkii pääasiassa sitä, mikä tekee ihmiselle hyvää. Positiivisen psykologian tutkijat rinnastavat positiivisen psykologian ravitsemukseen. Ravitsemuksesta tiedämme sen, mikä ravinto heikentää terveyttämme ja saattaa johtaa sairauksiin. Tiedämme myös sen, mikä ravinto tuo meille hyviä ravinteita ja auttaa meitä kohti terveempää elämää. Positiivisen psykologian tarkoitus on samantyyppinen. Niin sanottu ”perinteinen psykologia” on pääasiassa keskittynyt sen olemassa olon ajan siihen, mikä heikentää terveyttämme ja miten näistä heikentyneistä terveydentiloista on mahdollista parantua. Positiivinen psykologia taas tutkii niitä ”ravinteita”, joiden avulla voimme säilyttää hyvää terveyttä ja lisätä niin fyysistä kuin psyykkistä vastustuskykyämme. (Fredrickson 2017; Gable & Haidt 2005.) Positiivinen pedagogiikka keskittyy oppimista ja hyvinvointia heikentävien aiheiden sijaan myös siihen, mitkä toimenpiteet lisäävät oppilaiden hyvinvointia ja oppimista.

Ojanen (2014, 117) kertoo, että positiiviseen psykologiaan liitetään usein hieman harhaisesti markkinakoneisto, joka pyrkii myymään ”Tee itsestäsi onnellinen – nopeasti ja helposti” -ajatusta niin kurssein kuin kirjoinkin. Tämä markkinatalouden ohjaama onnellisuuden tavoittelu antaa negatiivista leimaa myös positiivisen psykologian tutkimukselle ja tieteelle, vaikka nämä kaksi asiaa ovat varsin kaukana toisistaan. Positiivinen psykologia korostaa, että ihminen ei voi tuosta vain kumota biologiaansa, oppimishistoriaansa, kulttuuriansa, temperamenttiansa, tiedostamatonta minäänsä tai oman elämänsä realiteetteja ja olosuhteita. Positiivisen psykologian tiede keskittyy paljon myös resilienssin ja vaikeiden aikojen tarkasteluun, ja antaa ohjeistuksia siihen, kuinka vaikeista ajoista tai elämän ja ihmisyyden negatiivisista puolista voi selvitä.

Positiivisen psykologian kritiikki kohdistuu usein juuri näiden markkinakoneistossa luotujen oppaiden ja kurssien ohjeisiin tai esimerkiksi Saaren ja Harninkin (2015) esittämään onnellisuuden hegemoniapyrkimykseen, jossa onnellisuus nähdään tyhjänä merkitsijänä, jota ei todellisuudessa voida saavuttaa. Usein markkinakoneistossa luoduissa ”self help” -oppaissa unohdetaan se, että ihmiset ovat erilaisia ja kaikki ei sovi kaikille. Yleistämistä toki tapahtuu myös positiivisen psykologian tieteen saralla. Ojanen (2014, 130) kuitenkin muistuttaa, että liiallinen yleistäminen on ihmistieteissä yhteinen ongelma, eikä se rajoitu vain positiivisen psykologian tutkimuksiin, teorioihin tai sovelluksiin. Positiivisen psykologian kritiikistään huolimatta Saari ja Harni (2015) myöntävät, että yleistäminen on psykologiatieteissä tyypillistä.



Onnellisuusoppaiden tuottamat ohjeet saattavat joskus mennä itsepetoksen puolelle. Erityisesti Amerikassa tällainen ”pälle liimattu” myönteisyys voidaan nähdä itsepetoksena, joka pahimmillaan voi johtaa huonompaan hyvinvointiin kuin ilman tätä ”itsehypnoosia” (Ehrenreich 2010, 4–5). Positiivisessa pedagogiikassa onkin erittäin tärkeää, että opettaja ja oppilaat oppivat aidon myönteisyyden ja aitojen hyvien tapahtumien tai ominaisuuksien huomaamisen. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja ei esimerkiksi kannusta oppilaitaan millä tahansa vahvuussanoilla, vaan vahvuussanoja käytetään niiden oikeassa yhteydessä.

Ehrenreich (2010, 159) kritisoi positiivisen psykologian oikeutusta terveyteen vedoten. Hän esittää, että pessimismi on joissain tutkimuksissa osoittanut esimerkiksi pidempää elämää ja äkillisten menetysten kestämistä paremmin kuin optimismi. Suuri osa positiivisen psykologian tutkimuksista kuitenkin väittää toista. Tästä päästään tieteen ikuisuusongelmaan, jossa näyttäytyy se, miten ihmiset ovat erilaisia ja mikään tieto ei ole objektiivista tai ympäristöstään irrotettavissa olevaa. Tärkeää on muistaa se, että positiivisen psykologiankaan teoriat ja tutkimustulokset eivät ole universaaleja, eivätkä ne muutta mutkitta sovi kaikille. Ojanen (2014, 130) vielä lisää, että tutkimustulokset ovat aina todennäköisyyksiä, ja erityisesti psykologiassa sen kaikilla osa-alueilla tämä todennäköisyyksien merkitys on hyvin nähtävissä. Hän edelleen huomauttaa, että esimerkiksi masentuneet hyötyvät *todennäköisesti* terapiasta, mutta kaikkia masentuneita terapia ei auta.

Erityisesti kulttuuri vaikuttaa siihen, mikä tuottaa ihmiselle hyvinvointia ja onnellisuutta. Amerikkalainen ”onnellisuuden ja hymyilyn” -kulttuuri ei ole positiivista psykologiaa. Esimerkiksi Japanissa ihmisen itsearvostus ei ole yhteydessä koettuun hyvinvointiin niin kuin länsimaisessa kulttuurissa on. (Ojanen 2007, 22.) Positiivinen psykologia saattaa Heldtin (2002) mukaan sokeutua tällaiselle kulttuurierolle. Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan soveltajan on tärkeää käydä se pohdinta läpi, mikä sopii kuhunkin kulttuuriin ja mitkä positiivisen pedagogiikan soveltamisalueet sopivat soveltajan edustamaan kulttuuriin. Positiivinen pedagogiikka näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin sopivan hyvin suomalaiseen kulttuuriin, koska opetussuunnitelmat ovat aikansa kulttuurisia tavoiteasiakirjoja, ja yhtäläisyys POPS 2014:n ja positiivisen pedagogiikan välillä on selkeää.

Lazarus (2003, 177) nostaa esiin kritiikkiä positiivista psykologiaa kohtaan niiltä osin, että jatkuva onnellisuutta ei välttämättä pitäisi pitää oleellisena tai edes tärkeänä hyvän elämän kannalta. Hän korostaa sitä, että negatiivinen ja positiivinen ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja ne ovat molemmat tärkeitä ihmisen elämässä.

Lazaruksen kritiikki on monilta osin hyvin aiheellista ja osuvaa. Viimeisimpien vuosien onnellisuustutkimukset ovatkin osoittaneet sen, että myönteisten asioiden tai tunteiden tulee olla aina suhteessa negatiiviseen. Fredrickson (2017) mukaan inhimillisen kukoistuksen kriittinen suhdeluku

on 3:1. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen tulee voidakseen hyvin tuntea vähintään kolmea myönteistä tunnetta aina jokaista negatiivista tunnetta kohtaan. Fredrickson (2017) lisäksi huomauttaa, että mikäli negatiivisen olemassaolo kokonaan häipyy ihmisen elämästä, häipyy häneltä myös todellisuudentaju. Tällöin ihminen ei enää elä hyvää elämää, koska silloin myönteisyys kääntyy jo ihmistä vastaan.

Oliver Burkeman (2012, 15) osuu kritiikissään juuri siihen harhaan, jota Fredrickson (2017) pitää positiivisen psykologian suurena harmina. Burkeman (2012, 15) kritisoi positiivisen psykologian pakonomaista tarvetta kääntää negatiivinen ajatus positiiviseksi. Hän esittää, että silloin kun ihminen on surullinen tai kokee jotain muuta negatiivista tunnetta ja hänen käsketään olemaan välittämättä siitä, lisääntyy pahoinvointi ja kyseinen tunnetila. Fredrickson (2017) vastaa kritiikkiin siten, että positiivinen psykologia ei kannusta tunteiden muuttamiseen mitenkään. Positiivisen psykologian tarkoitus ei ole muuttaa, poistaa tai väheksyä ihmisen negatiivisia tunteita. Positiivisen psykologian mukaan ihmisen on tarkoitus opetella kiinnittämään myönteisiin tunteisiin lisää huomiota sekä lisäämään sellaista toimintaa elämäänsä, josta syntyy myönteisiä tunteita. Mutta silloin, kun ihminen kokee syystä tai toisesta negatiivisia tunteita, ei niitä missään tapauksessa ole tarkoitus hiljentää tai sivuuttaa. Ojanen (2014, 130) haluaa lisäksi erottaa sen, että liiallinen positiivisuuden leima liittyy yleensä *positiivisen ajattelun ideologiaan*, joka on eri asia kuin positiivinen psykologia. Myös useat positiivisen psykologian tutkijat arvostelevat tällaista positiivisen ajattelun ideologiaa, joka voi helposti johtaa ihmisiä harhaan.

Positiiviseen psykologiaan kohdistuva kritiikki on aiheellista ja tärkeää. Useat kriitikot kuitenkin näkevät positiivisen ja negatiivisen joko/tai -tyylillä. Positiivinen psykologia ei tähtää tällaiseen järkkymättömään kahtiajakoon, vaan se sallii niin negatiivisen kuin positiivisenkin. Ojanen (2014, 129) esittää, että psykologia on ollut pääosin negatiivista vuosikymmenet, eikä siinä ole ollut sijaa positiivisuudelle. Positiivinen psykologia ennemminkin laajentaa psykologian kenttää kuin on sen aikaisemman historian vastakohta. Lisäksi Ojanen (2014, 114) kertoo, että onnellisuus on oikeastaan ollut poissa psykologiasta ja filosofiasta vain viimeisen sadan vuoden ajan. Sitä ennen onnellisuus oli tärkeä aihe näissä tieteissä. Viimeisen sadan vuoden ajan tiede on keskittynyt niin kovasti olemaan neutraali suhteessaan hyvään ja pahaan. Nyt maailma on muuttunut ja kulttuuri ympärilämme ottaa kantaa siihen, mikä elämässä on tavoiteltavaa.

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian tutkimuksiin, ja näin ollen niillä on paljon yhteistä myös niitä kohtaan esitetyn tieteellisen kritiikin suhteen. Positiivista pedagogiikka on tarkoitus hyödyntää käytännössä koulujen arjessa, koska se on nimenomaan pedagoginen suuntaus, joka tarjoaa käytännön toimintamalleja opettajille opetustyöhön. Seuraavaksi esittelen

niitä ongelmia, jotka liittyvät positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamiseen erityisesti Suomessa.

#### 2.4.2 Käytännön ongelmia

Maailmanlaajuisesti koulun merkitys henkisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kasvattajana on ymmärretty, ja lasten sekä nuorten kukoistukseen sekä kyvykkyyteen kiinnitetään yhä enemmän huomiota maailman kouluissa (MacConville & Rae 2012, 14). Positiivinen pedagogiikka on saanut jatkuvasti suurempaa suosiota niin USA:ssa kuin Australiassakin. Näissä molemmissa maissa positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta annetaan jo useissa kouluissa (Roffey 2014).

Yhdysvalloissa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmia on käynnissä yli 300. Kaikki nämä ohjelmat pohjautuvat Yhdysvaltojen opetussuunnitelmiin, jotka perustuvat positiiviseen pedagogiikkaan (Salovey, Mayer, Caruso & Yoo 2011, 243). Australiassa opetetaan kokonaisia kouluja positiivisen pedagogiikan oppien mukaisesti, ja ensimmäinen toteutuksen askel Australiassa on ollut opetussuunnitelmien muuttaminen positiivisen pedagogiikan mukaisiksi (Norrish 2015, 31). Vaikka positiivinen pedagogiikka on todistanut toimivuutensa maailmalla, ei se ole vielä ni-meksikään rantautunut suomalaisiin kouluihin.

Suomalainen sananlasku ”Ei kannata korjata, jos ei ole rikki.” kuvaa hyvin suomalaisen yhteiskunnan ongelmaa ennaltaehkäisevien toimenpiteiden suhteen. Yhteiskunnan heikkouksien korjaamiseen keskittynyt ajattelumaailma on haaste positiivisen pedagogiikan juurtumiselle ja valtaistumiselle suomalaisessa koulukulttuurissa, koska sen päätarkoituksena on luoda hyvinvointia jo ennen kuin pahoinvointia esiintyy. Vielä tälläkin hetkellä hyvinvointiin reagoidaan Suomessa varsin yleisesti vasta sitten, kun sitä ei ole.

Ihmisen hyvinvoinnin kannalta lapsuus ja nuoruus ovat kaikkein parasta vaikutuksen aikaa, koska silloin ihminen kehittyy ja kasvaa kiivaimmin sekä on ympäristön vaikutuksille kaikkein altteimmillaan. Peruskoulun päättyessä ollaan hyvinvoinnin opetuksessa usein jo liian myöhässä, ja siksi tulevaisuutta ennakoivan näkökulman pitäisi nykyään olla helposti toteutettava itsestäänselvyys kouluissa. Tästä huolimatta yhteiskunnallinen ja paikallinen päätöksenteko, suunnittelu ja toiminta ovat yhä edelleen erittäin lyhytnäköisiä. Varsinkaan suunnitelmat ja budjetit eivät keskity ennaltaehkäisyyn. Ongelmiin keskittymisen sijaan yhteiskunnan tulisi keskittyä enemmän hyvinvoinnin edistämiseen, ja ohjata opettajuutta sekä koulujen resursseja hyvinvoinnin kasvattamiseen ongelmiin suuntautumisen sijaan. (Ahtola 2016, 17.)

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 29) kertovat, että jokainen ihminen on oman aikansa kulttuurin tuotos. Tämä sosiokulttuurinen näkemys tulee huomioida yhtenä ongelmana positiivisen peda-

gogiikan soveltamisen saralla. Opettajakunnan vanhimmat jäsenet ovat oman aikansa kulttuurin tuotoksina usein varsin kaukana positiivisen pedagogiikan vuorovaikutuksen, subjektivismiin, vahvuusajattelun ja ratkaisukeskeisyyden maailmasta. Monet nykypäivän opettajat ovat yhä tiiviisti opettajajohtoisen ulkoaopetteluun kannalla, sillä he ovat omassa kouluhistoriassaan sekä omassa opettajakoulutuksessaan siihen kasvaneita ja jopa kiintyneitä.

Kumpulainen ym. (2014, 230) tähdentävät, että moniäänisessä ja dialogisessa vuorovaikutuksessa on vaikeuksia nykyaikaisessa päiväkotij- ja kouluympäristössä, koska päiväkodeissa ja kouluissa on yhä voimakkaasti institutionaalisesti asetettuja näkökulmia asioihin, joista poikkeavia mielipiteitä on totuttu pitämään virheinä tai ongelmina. Nykypäivän kouluihin ja päiväkoteihin tarvittaisiin suuri näkökulman muutos objektiivisen tiedon ja subjektiivisen tiedon väliltä. Koulumaailmassa tulisi ensisijaisesti kiinnittää huomiota siihen, että *mikään* tieto ei ole vain objektiivista. Jos kasvattajat pystyisivät aidosti luopumaan ”tietämisen” asenteesta, olisi kunnioitettava ja arvostava vuorovaikutus, vahvuuksien huomioiminen sekä erilaisten tunteiden ymmärtäminen ja hyväksyminen paljon helpompaa. Silloin, kun ihmiset eivät väittelisi keskenään oikean ja väärän eroista, olisi toisiin ihmisiin aidosti avoin suhtautuminen mahdollista.

Koska positiivisen pedagogiikan soveltaminen vaatii ennen kaikkea asenteen muutosta, on sen kouluttaminen ja soveltaminen opettajan työssä haasteellista. Asennemuutos on paljon vaikeampaa toteuttaa kuin esimerkiksi digitalisaatio, joka on yksi uusi sisältö POPS 2014:ssä. OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo painottaa, että opetushallituksen alueellisten ops-päivien kaltainen koulutus ei ole uuden opetussuunnitelman hyvinvointitavoitteiden saavuttamiseksi riittävä toimenpide, koska uuden opetussuunnitelman tavoitteena on muuttaa ajattelutapoja – ei pelkkiä tekniikoita. (Nikkilä 2015.)

Yhtenä tärkeimpänä haasteena positiivisen pedagogiikan soveltamisen ja uuden opetussuunnitelman käytäntöön panemisen suhteen haluan nostaa opettajakoulutuksen. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma vaatii ennen kaikkea hyvinvointia, vuorovaikutusta, vahvuustaitoja, myönteisen itsetunnon ja identiteetin rakentumista sekä yhteistyötaitoja, ei näiden taitojen opettamiseen tarjota opettajien koulutuksessa riittävästi käytännön tietoja. Ahtolakin (2016, 15) kantaa huolta siitä, että opettajien koulutus valmistaa opettajia aineenhallintaan ja didaktiikkaan, mutta lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen, luokanhallintataidot sekä yhteistyö sidosryhmien välillä jää liian vähälle huomiolle opettajien koulutuksessa. Hänen mukaansa erityisesti käytännön valmiuksien opettaminen vaativaan hyvinvoinnin edistämiseen ja kasvattamiseen on opettajien kokemusten mukaan liian vähäistä. Myös Nikkilä (2015) korostaa, että pelkkä opetussuunnitelmien uudistaminen ei ole peruskoulun uudistamiselle riittävä toimenpide, vaan erityisesti opettajia tulisi kouluttaa hyvinvointitaitojen opettamiseen.

Uuden opetussuunnitelman toteuttaminen ja toteutuminen suomalaisessa koulussa nojaa yhä hyvin vahvasti yksittäisten opettajien toimintoihin, eikä Suomessa ole mitään takeita siitä, että ne toteutuvat jokaisessa luokkahuoneessa. Myös positiivisen pedagogiikan soveltamisen ongelma on se, että positiivisen pedagogiikan toteutuksesta ovat vastuussa pääasiassa yksittäiset opettajat. Suomalaisissa kouluissa kuitenkin on tällä hetkellä paljon hyvinvointiin tähtääviä hankkeita käynnissä. Ongelma näissä hankkeissa kuitenkin on se, että hankkeet ovat lyhyitä, ja silloin ne eivät useimmiten johda pysyvien käytäntöjen juurtumiseen koulun arkeen. (Laajasalo 2016, 147.)

Opettajien yksilöllisyys ja heidän omat elämäntilanteensa vaikuttavat positiivisen pedagogiikan toteutumiseen. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu ennen kaikkea opettajan asenteeseen ja omaan kokemukseen hyvinvoinnista, ja siitä johtuen positiivista pedagogiikkaa on erittäin vaikeaa toteuttaa päivästä toiseen koulussa, mikäli opettaja itse ei voi hyvin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 197–205.) Morris (2013, 12) lisäksi huomauttaa, että stressaantuneet ja huonosti voivat opettajat antavat huonon roolimallin lapsille. Hänen mielestään kaikkein tärkein asia hyvinvoinnin opettamisessa lapsille on opettajan oma esimerkki, jota lapset päivästä toiseen seuraavat ja oppivat siitä.

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on se, että opettaja itse kykenee johtamaan itseään ja omaa hyvinvointiaan. Opettajalla itsellään tulee olla itsetuntemus, itsetunto sekä ammatillinen identiteetti kunnossa. Lisäksi opettajan tulee osata säädellä omaa tunne-elämäänsä onnistuneesti. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 197–205.) Mutta miten opettaa muille sitä, mitä ei osaa itsekään? Ennen kuin positiivista pedagogiikkaa voidaan opettaa pedagogisena menetelmänä opettajille, tulee heille ensin opettaa se, miten omasta hyvinvoinnista huolehditaan ja miten itsensä johtaminen tapahtuu.

Positiivisen pedagogiikan soveltamiseen käytännössä liittyy useita ongelmia. Ongelmia liittyy myös opetussuunnitelmien toteuttamiseen käytännön koulutyössä. Niin positiivinen pedagogiikka kuin opetussuunnitelmakin ovat molemmat moniulotteisia ohjeistuksia, joiden toteuttamiseen liittyy moniulotteisia ongelmia.

# 3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

## 3.1 Mikä perusopetuksen opetussuunnitelma on?

Opetussuunnitelma on historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuva kouluinstituution toimintaa ohjaava asiakirja, jonka katsotaan toimivan myös opettajan työtä ohjaavana dokumenttina. Opetussuunnitelma voidaan nähdä kahdenlaisena dokumenttina eli joko yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä tai opetuksellisena työvälineenä. (McKernan 2008, 4.) Opetussuunnitelma on tärkeä dokumentti, jossa yhteiskunta osoittaa koulutusta koskevat tavoitteensa (Vitikka 2009, 50).

Suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmä on monitahoinen ja perusopetuksen opetussuunnitelma on yksi osa tätä koulutuksen ohjausjärjestelmää. Perusopetuksen opetussuunnitelma on kirjoitettu asiakirja, joka määrittää suomalaisen koulutuksen tavoitteista ja käytänteistä. Suomalainen perusopetus ja sen velvoitteet ovat lähtöisin perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksista, valtioneuvoston asetuksista ja opetussuunnitelman perusteista. Suomalaiset kunnat ovat velvollisia järjestämään perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille. Perusopetuksen järjestämisen pohjana toimivat yhteiset arvoperustat ja käsitykset oppimisesta. Perusopetuksen tarkoituksena on luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle. (POPS 2014, 14.)

Koulutuksen ohjaus lähtee Suomessa lakien ja asetusten tasolta. Niihin liittyvät valtioneuvoston asetukset, joista juontuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat kuntien ja koulujen tasolla. Nämä paikalliset opetussuunnitelmat johtavat opetusta ja opiskelua. Lopulta opetus ja opiskelu johtavat oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma laaditaan Suomessa tällä hetkellä Opetushallituksen toimesta, ja sen taustalla vaikuttavat perusopetuslaki- ja asetus. Uuden opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa vielä Valtioneuvoston asetus tavoitteista ja tuntijaoista 422/2012. (Halinen 2013.)

Rajakaltio (2012) tähdentää, että opetussuunnitelma on tärkein ohjausväline valtiollisessa koulutuspolitiikassa. Hänen mukaansa koulu ei ole koulu ilman opetussuunnitelmaa, ja opetussuunnitelma paljastaa kulloiseenkin aikaan kuuluvat arvo-, koulutus- ja kasvatusnäkemykset. Opetussuunnitelmaa ei pidä tarkastella neutraalina tai objektiivisena asiakirjana, koska se on aina yhteydessä vallitsevaan yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun (Apple 2004).

Rajakaltion (2012) mukaan suomalainen koulu on yksi onnistuneimpia ja suurimpia sosiaalisia innovaatioita Suomessa, ja kouluja koskevissa opetussuunnitelmissa on kyse valtiollisten koulutusdiskurssien yhteiseksi kuviteltujen tahtotilojen esittämistä. Tarkoituksena on ottaa kantaa siihen, mitä yhteiskunnassa ja sen jäsenissä halutaan säilyttää tai mihin suuntaan heitä halutaan ohjata. Tiedollisena asiakirjana opetussuunnitelma määrittää sen, mikä yhteiskunnassa nähdään kulttuurisesti niin arvokkaana tietona, että se tahdotaan siirtää tuleville sukupolville ja kansalaisille (Antikainen, Rinne & Koski 2010, 174).

Pedagogisena asiakirjana opetussuunnitelma on tarkoitettu opettajan ja oppilaan työvälineeksi, jonka tarkoituksena on antaa pedagogisia neuvoja sekä asettaa suuntaviittoa opetukselle ja oppimiselle (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 87). Opetushallitus lähtee työssään siitä, että opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun toiminnan pedagogista kokonaissuunnitelmaa (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013). Vitikka (2009, 116) lisää, että opetussuunnitelman pedagogiikka ilmaisee opetuksen muotoa. Opetussuunnitelman pedagogiikka vastaa kysymykseen ”miten opetetaan?”. Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole milloinkaan kuvattu sitä, mitä opetusmenetelmiä opetuksessa tulisi käyttää, koska sen on ajateltu kuuluvan opettajan vapauteen. Opetussuunnitelmissa on kuitenkin aina ollut ilmaisuja, jotka viittaavat opetuksen muotoon ainakin välillisesti. (Vitikka 2009, 113–117.)

Suomalainen opetussuunnitelma on uudistunut useita kertoja, ja jokaisen muutoksen myötä opetussuunnitelman painotukset ovat aina hieman muuttuneet. Yhteiskunnan muutokset ovat heijastuneet oman aikansa opetussuunnitelmiin. Koska maailma muuttuu jatkuvasti kiihtyvällä vauhdilla, on myös suomalaisen yhteiskunnan ja koulun vastattava muutospaineisiin ja sen luomiin haasteisiin. Haasteisiin vastaaminen vaatii perusopetuksen jatkuvaa kehittämistä. Kehittämistyötä ohjaavat yleisesti koulutuksen tavoitteet ja sisältö sekä periaatteet koulutuksen toiminnasta ja toteutuksesta. (Opetushallitus 2011, 5; 33.)

Suomalainen koulu ei muutu kovinkaan helposti, vaikka opetussuunnitelmat muuttuvatkin. Koulujen arjessa erilaiset uudistukset sekä pedagogiset innovaatiot tulevat ja menevät, ja opettamista luonnehtii paremmin jatkuvuus kuin muutos. Vaikka opetussuunnitelmat ovat uudistuneet aina vähän väliä yhteiskunnan muutosten myötä, on koulu kuitenkin sadan vuoden ajan pääasiallisesti näyttäytynyt sellaisena instituutiona, joka on onnistuneesti torjunut sen muutosyrityksiä. Suurta

linjaa tarkastelemalla koulujen muutos on kankeaa ja hidasta, mutta myös uudistuvia ja eteenpäin meneviä kouluja löytyy niin Suomesta kuin maailmalta. (Simola 1998.)

Koulun muutoksen kankeutta selittää institutionaalisen hitauden lisäksi yksilöiden eli opettajien omat muuttumisvaikeudet, joita olen yksityiskohtaisemmin käsitellyt jo luvussa 2.4.2. Yksilöiden muutosta vaikeuttavat yksittäisten opettajien omat totutut ja hyvinä pitämät pedagogiset toiminnot sekä ympäröivän yhteisön mahdollinen muutoshaluttomuus. Kehityshaluista opettajaa saateen yhteisössään pitää kummajaisena, jota kollegat alkavat muutosinnon vuoksi hylkimään. (Johnson 2006, 80.) Koulun muuttumattomuutta on perusteltu myös sillä, että muutosten vieminen on niin monimutkainen prosessi, että se ei onnistu riittävän nopeasti opetussuunnitelmien muuttuessa yhä nopeammin (Johnson 2006, 84).

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman historialliset juuret juontavat jo Suomen kansakoululaitoksen perustamisen aikoihin, jonka jälkeen opetussuunnitelmia on uudistettu kiihtyvällä tahdilla (Johnson 2006, 84). Vuonna 1866 Suomessa annettiin kansakouluasetus, joka määräsi kansakouluihin tietyt oppiaineet, joiden pohjalta opetusta toteutettiin. Ensimmäiseksi suomalaisen koululaitoksen opetussuunnitelmaksi mielletään Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925. Tässä opetussuunnitelmassa ohjaukseen lisättiin yleiset perusteet, joihin kuuluivat kansakoulun tarkoitus, edellytykset ja yhteydet käytännön elämään. (Vitikka 2009, 56–62.) Kansakoulun opetussuunnitelma säädettiin Suomessa vuonna 1952, ja siinä opetuksen tavoitteet nousivat keskitetyn ja kokonaisopetussuunnitelman muodossa suurempaan keskiöön kuin aikaisemmin (Varjo, Simola & Rinne 2016, 57). Peruskoulun opetussuunnitelma laadittiin vuonna 1970, ja siinä erotettiin selkeästi toisistaan kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma (Vitikka 2009, 56–62). Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on kouluhallituksen laatima opetussuunnitelma, jonka pääasiallisena tarkoituksena oli, että kouluhallitus antaa paikallisen tason opetussuunnitelmien laatimista varten yleiset ohjeet eli opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta kunnat ja koulut laativat paikalliset opetussuunnitelmansa (Vitikka 2009, 63–64). Opetussuunnitelmat ovat koko peruskoulun olemassa olon ajan olleet erittäin keskusjohtoisia asiakirjoja (Volanen 2001, 183). Kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelma oli tästä hieman poikkeava uusliberaalin ajatusmaailman vuoksi, ja siinä kouluilla oli paljon enemmän vapautta opetussuunnitelman laatimisessa kuin sitä aikaisemmissa opetussuunnitelmissa oli ollut (Simola 1998). Vitikka (2009, 8; 68) kirjoittaa, että vuoden 2004 opetussuunnitelma oli voimakkaasti ohjaavuuden periaatteen mukainen asiakirja. Sen tarkoituksen oli suomalaisen koulutuksen yhtenäisyyden varmistaminen ja koulutuksellisten perusoikeuksien toteuttaminen.

Suomalaista opetussuunnitelmaa on pääasiassa uudistettu yksittäisiä osia uudistamalla. Ennen tämän hetkistä POPS 2014:ää opetussuunnitelman uudistukset ovat kohdistuneet pääasiassa oppiai-



neisiin ja niiden sisältöön tai opetuksen toteuttamiseen liittyviin periaatteisiin (Vitikka 2009, 29). Malinen (1992) vielä lisää, että suomalaisen opetussuunnitelman malli ja rakenne on ollut jo 1900-luvun alusta saakka varsin samanlainen. Hän jäsentää, että suomalainen opetussuunnitelma on vahvasti tiedonalapohjaiseen orientaatioon nojaava ja selkeästi oppiainejakoinen malli. Uusi POPS 2014 on kuitenkin hieman kehittynyt pois päin vahvasti oppiainejakoisesta mallista uusien laaja-alaisen osaamistavoitteiden ja monialaisten opintojen myötä, vaikka oppiaineita yhä käsitellään POPS 2014:n toisessa osassa.

Opetussuunnitelmat eivät ole olleet selkeästi pedagogiikkaa ohjaavia asiakirjoja, vaan opettajan on täytynyt itse tehdä opetussuunnitelmaan sopivat pedagogiset ratkaisut. Tämä heikko pedagoginen ohjaus välittyy myös POPS 2014:stä, ja juuri siitä syystä on tärkeää tutkia sitä, millaiset pedagogiset teoriat ovat yhtäläisiä sen sisältöjen kanssa. Nämä tiedot auttavat opettajia valitsemaan pedagogisia menetelmiään toteuttaessaan opetussuunnitelmaa käytännön koulutyössä. Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin sitä, millainen asiakirja POPS 2014 on, millaisia vaatimuksia siinä on, ja millaisia muutoksia siihen sisältyy verrattuna aikaisempiin opetussuunnitelmiin.

### 3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

POPS 2014:n yleinen osa, eli luvut 1–12, on tämän tutkimuksen toinen tutkimusaineisto. Siitä johdun on tärkeää ymmärtää se, miten tutkimusaineisto on laadittu ja millaisia sisältöjä siihen kuuluu. POPS 2014:n luvut 13–15 kuvaavat eri vuosiluokille keskitettyjä oppiainesistöjä, ja ne olen rajannut tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä luvussa esittelen tarkemmin sitä, miksi ja miten suomalainen opetussuunnitelma on muuttunut nyt uuden opetussuunnitelman myötä.

POPS 2014 on Suomen opetushallituksen laatima määräävä ja ohjaava asiakirja, joka on hyväksytty 22.12.2014. Se on määräys, jota on velvoittavana noudatettava kaikissa suomalaisissa kouluissa. POPS 2014 on voimassa siihen saakka, kunnes uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön. POPS 2014 otetaan porrastetusti käyttöön vuosien 2016–2019 aikana kaikissa Suomen kouluissa. Opetussuunnitelma on otettu käyttöön kaikissa Suomen alakouluissa 1.8.2016. (POPS 2014, 3–4.)

Uusi opetussuunnitelma ohjaa opetusta jo sellaisenaan, mutta se antaa ohjeita lisäksi paikallisen opetussuunnitelman muokkaamiseen. Paikallisen opetussuunnitelman pohjalta luodaan mahdollinen koulukohtainen opetussuunnitelma, jonka varaan kouluissa voidaan rakentaa vuosisuunnitelma. Lopulta tämän ketjun tulisi johtaa opettajan työsuunnitelmaan ja oppilaiden oppimiseen. (Halinen 2013.)

POPS 2014 koostuu 15 pääluvusta alalukuineen. Ensimmäinen luku käsittelee paikallisen opetussuunnitelman merkitystä ja laadintaa. Paikallinen opetussuunnitelma on strategiaa ja pedago-

giikkaa ohjaava työkalu, joka ohjeistaa opetuksen järjestäjien toimintoja ja koulujen käytänteitä (POPS 2014, 9). Toisessa luvussa käydään läpi perusopetusta yleissivistyksen perustana. Opetussuunnitelman kolmas luku pureutuu perusopetuksen tehtävään ja yleisiin tavoitteisiin. Neljännessä luvussa keskitytään yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuriin. Viidennessä luvussa opetussuunnitelma ottaa kantaa oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämiseen. Oppimisen arviointi käydään läpi kuudennessa luvussa, ja seitsemäs luku keskittyy oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Opetussuunnitelman kahdeksas luku käsittelee oppilashuoltoa. Luvut yhdeksän ja kymmenen liittyvät kieleen ja kulttuuriin sekä kaksikieliseen opetukseen. Luku 11 antaa ohjeet erityiseen maailmakatsomukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuvaan perusopetukseen. 12. luku käsittelee valinnaisuutta perusopetuksessa. (POPS 2014, 5–7.)

Opetussuunnitelma muuttuu, koska koulua ja opetusta ympäröivä maailma muuttuu. Koulua ympäröivä maailma on muuttunut todella paljon erityisesti 2000-luvulla. Vanhoilla tietokäsityksen malleilla ei enää ole mahdollista selvittää monipuolisessa ja moniulotteisessa globaalin digitalisaation maailmassa. Tästä johtuen opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa ja koulukäytänteitä tulee uudistaa suhteessa toimintaympäristön ja osaamisen muutoksiin.

Uudessa POPS 2014:ssä tärkeänä lähtökohtana on kasvatustyön merkitys, jossa hyvinvointi on oppimisen edellytys. (Halinen 2013.) Hyvinvointi opetussuunnitelman tavoitteena tukee tämän tutkimuksen esiyymmärrystä siitä, että uudella POPS 2014:llä ja positiivisen pedagogiikan teorioilla on yhteinen tavoite ja niiden sisällöistä tulee mahdollisesti löytymään yhtäläisyyksiä. Muita tärkeitä aiheita uudessa opetussuunnitelmassa ovat oppilaiden rooli, pedagogiikka, TVT, oppiminen ja osaaminen. Uuden opetussuunnitelman oppiaineet ovat samat kuin vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta vähimmäistuntimääriin on tullut muutoksia. (Halinen 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen keskeisiä tavoitteita ovat olleet parempien edellytysten luominen koulun kasvatus- ja opetustyölle, jokaisen oppilaan mielekkäälle oppimiselle sekä kestävälle tulevaisuudelle. Uudistuksen keskeisiä elementtejä ovat laaja-alaisen osaamisen kehittäminen jatkuvasti muuttuvassa maailmassa sekä kestävä elämäntavan edellytysten luominen. Uudistuksen yhtenä tärkeimpänä ytimenä voidaan pitää vielä sitä, että koulujen tulisi entistä paremmin pystyä edistämään oppilaiden koulunkäynnin mielekkyyden kokemusta ja voimistaa oppilaan minuutta sekä taitoja toimia muiden kanssa. (Halinen, 2013.) Edellä mainitut keskeiset tavoitteet ja uudistusten ytimet tukevat sitä esiyymmärrystä, että POPS 2014 tavoittelee useilla osa-alueillaan samoja aiheita kuin mitä positiivisella pedagogiikalla tavoitellaan. Näistä sisällöistä esimerkkinä on alla oleva lainaus POPS 2014:n sivulta 15.

*Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.*

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on ennen kaikkea kysymys pedagogiikan ja toimintakulttuurin muutoksesta. Sen mukaan on tärkeää vahvistaa oppilaiden ja opettajien uteliaisuutta kysymiseen kannustamalla, lisätä ongelmanratkaisutaitoa, edistää laajemman ymmärryksen kehittymistä, tukea kaikkien osallistumisen edistämistä, lisätä myönteisen (ei kielteisen) kriittisen ajattelun tehostamista sekä oppijan itsetunnon ja oppimismotivaation vahvistamista kannustavalla työotteella. Lisäksi opetussuunnitelman arvoperusta on vahva ja se pohjautuu ennen kaikkea siihen, että jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu ratkaisukeskeiseen ja konstruktivistiseen näkökulmaan. Uusi opetussuunnitelma on rakennettu siitä lähtökohdasta, että yhdessä tekeminen ja tunteiden sekä kokemusten merkitys on suuri oppimisessa. Suuria muutoksia uudessa opetussuunnitelmassa ovat myös laaja-alaisen osaamisen kehittäminen, arvioinnin muutokset ja yhteisöllisyyden lisääminen. (Halinen, 2013.) Edellä esitetyt sisällöt ovat samansuuntaisia positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa, ja esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen L1 osa-alueessa *Ajattelu ja oppimaan oppiminen* on selvää yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen ajattelu- vahvuus- ja vuorovaikutustaitojen kanssa, josta esimerkkinä on lainaus POPS 2014:n sivulta 20.

*Opettajan on tärkeää rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. Rohkaisua tarvitaan myös epäselvän ja ristiriitaisen tiedon äärellä olemiseen. Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan.*

POPS 2014:n vaatimukset ovat erittäin laajoja. Kirjoitettuna tekstinä opetussuunnitelman vaatimukset luovat kuvan erittäin hyvinvointiin keskittyneestä yhteiskunnasta, mutta arjen todellisuus ei aina vastaa kirjoitettua tekstiä. Seuraavassa luvussa pohdin kirjoitetun tekstin ja käytännön suhdetta sekä siihen liittyviä ongelmia.

### 3.3 Opetussuunnitelmien tulkinnallisuus

Vitikka (2009, 66–67) kertoo, että opetussuunnitelma voidaan nähdä keskitettynä ohjausjärjestelmänä, joka sitoo vahvasti opettajan työtä, mutta todellisuudessa se laaditaan varsin kaukana koulus-

ta. Toisaalta hänen mukaansa opetussuunnitelma voidaan nähdä opettajan työvälineeksi tarkoitettuna hajautettuna opetussuunnitelmana, jossa opetussuunnitelmaa eivät sido tiukat säännöt ja struktuurit. Opetussuunnitelma, joka on hajautettu ja tarkoitettu opettajan työvälineeksi, on yleensä kuitenkin opettajien itsensä laatima opetussuunnitelma. Kaukana opettajista laadittuun opetussuunnitelmaan on kautta aikojen liittynyt yksi suuri ongelma: Kuinka saada opetussuunnitelman ohjeet ja käytänteet osaksi arjen työtä kankeasti muuttuvassa koulussa?

Kivioja (2014, 163–164) kirjoittaa, että kirjoitetusta opetussuunnitelman perusteista on vielä pitkä taival opettajien toteuttamaan arkiseen opetustyöhön. Opetussuunnitelmien ongelmallisuutta lisää vielä se, että opetussuunnitelma laaditaan usein oppijoiden näkökulmasta, eikä todellisten kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjien eli opettajien näkökulmasta (Schwartz, 2006). Lisäksi kirjoitettu opetussuunnitelma koskee pääasiassa oppimistavoitteita ja -sisältöjä, joiden opettamiseen annetaan kirjoitetussa opetussuunnitelmassa hyvin vähän ohjeita. Kirjoitetun opetussuunnitelman merkitys on tästä huolimatta varsin merkittävä, koska se on sidottu yhteiskuntaan sekä toimii valtakunnallisena ja tärkeänä ohjeena koulujen toiminnalle Suomessa (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 54–55).

Opetussuunnitelmista puhuttaessa ilmenee usein eritasojen mukainen opetussuunnitelmien määrittely. Opetussuunnitelmien tasoja voivat olla etukäteissuunnitelma, toteutettu taso ja oppilaiden kokema opetussuunnitelmataso. Toteutettu opetussuunnitelma kuuluu vahvasti opetussuunnitelmien yhteyteen, ja toteutetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opettajan pedagogista toimintaa. Myös oppilaan kokemaa opetussuunnitelmaa on tärkeää tarkastella analysoitaessa opetussuunnitelmien tasoja ja toteutumista. (Vitikka 2009, 50–51.) Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa erityisesti pedagogiikan näkökulmasta, on hyvä problematisoida sitä, toteutuuko opetus ja oppiminen opetussuunnitelman kuvaamalla tavalla.

Oppilaiden kokeman opetussuunnitelman voi rinnastaa piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen, jolla tarkoitetaan sellaisia oppimiskokemuksia, jotka eivät ole olleet ennalta suunniteltuja. Jokaiseen yksittäiseen kouluun ja historialliseen aikaan liittyvät sisäisissä käytänteissä piilevät tavat, vastustukset ja toiminnot, jotka näyttäytyvät piilo-opetussuunnitelman muodossa kaikkialla koulumaailmassa. Strategiset päätökset opetuksen järjestämisestä näkyvät harvoin luokkahuoneessa sillä tavoin, kun niiden on toivottu näkyvän. Opettajat jättävät helposti opetussuunnitelman vaateet joko kokonaan huomiotta tai muuttavat niitä. Lisäksi opettajat voivat ymmärtää väärin opetussuunnitelman laatijoiden ajatuksia. (Lefstein 2008.) Tästä johtuen kirjoitettuun opetussuunnitelmaan liittyy vahvasti myös piilo-opetussuunnitelman käsite (Mäkinen & Kallio 2002).

Antikainen kuvailee (1998, 176) piilo-opetussuunnitelmia kouluissa erilaisina riitteinä eli toimintamalleina. Vanhat piilo-opetussuunnitelmat eivät häviä helposti koulujen arjesta, vaikka

kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuukin. Piilo-opetussuunnitelmat ovat tärkeitä sosialisointia kannalta ja ne kulkevat rinta rintaan varsinaisten opetussuunnitelmien lomassa. (Antikainen 1998, 176.) Jotta uusi POPS 2014 todella saataisiin käytäntöihin saakka kouluissa, tulisi muutosten kohdistua myös piilo-opetussuunnitelmiin. Tämä kuitenkin on aikaa vievä sisäinen prosessi, jota kirjoitettu opetussuunnitelma johtaa (Antikainen 1998, 176).

Opetussuunnitelman toteutuminen on subjektiivisten tulkintojen kerrostuma. Viimekädessä opetussuunnitelmaa toteuttaa aina opettaja. Opetussuunnitelmaa tulkitsevat kuitenkin useat tahot ennen opettajan omaa tulkintaa opetussuunnitelman sisällöstä. (Kivioja 2014, 161–163.) Kivioja (2014, 163) kuvaa väitöskirjassaan opetussuunnitelman perusteiden tulkintaprosessia tulkintakerrostumaksi, jossa opettaja on vasta viidentenä tulkitsijana. Hän korostaa, että ennen kuin opettaja tekee opetussuunnitelmasta omaa tulkintaansa, sitä ennen tulkinnan tekevät kunnan tai kaupungin sivistysjohto, paikallinen opetussuunnitelmaorganisaatio, koulun johto ja erilaiset perusopetuksen alueelliset elimet. Koska tulkintojen määrä jo yksittäisen opettajan kohdalla on näin suuri, tulee väistämättä pohtia sitä, kuinka monella tavalla valtakunnallisen opetussuunnitelman määräykset ja tavoitteet muuttuvat tulkintojen kentässä ennen yksittäisen opettajan omaa tulkintaa. Yksittäiset opettajat eri kunnissa ja eri kouluissa voivat toteuttaa opetussuunnitelmaa hyvin eri tavalla, koska eri ihmiset eri paikkakunnilla tulkitsevat opetussuunnitelmaa eri tavoin.

Vitikka (2009, 67) korostaa vielä kaupallisen järjestelmän tasoa opetussuunnitelmien toteutumisessa. Näitä kaupallisen järjestelmän tasoja ovat erilaiset oppimateriaalien tuottajat. Heinonen (2005, 57) kertoo, että oppimateriaalit ovat keskeisiä opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavia tekijöitä. Myös Halinen (2013) painottaa, että oppimateriaalit vaikuttavat merkittävästi opetussuunnitelman toteutumiseen. Lisäksi Heinonen (2005, 57) muistuttaa, että on tärkeää pitää mielessä se, että oppimateriaalien tuottajilla on aina taustalla taloudelliset kiinnostuksen kohteet. Oppimateriaalit tehdään kuitenkin yhteistyössä opetusviranomaisten ja oppikirjakustantajien kesken, ja ne ovat tärkeässä roolissa osana opetuksen ohjausjärjestelmää (Vitikka, 2009, 67).

Vaikka opetussuunnitelmaan voidaankin liittää useita erilaisia näkökulmia, kerrostumia ja toteuttajia, on varsinainen opetussuunnitelma kuitenkin kirjoitettu asiakirja (Vitikka 2009, 53). Tässä tutkielmassa keskityn opetussuunnitelmaan kirjoitettuna dokumenttina, josta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja. Tulkiten tässä tutkimuksessa nimenomaan kirjoitetun POPS 2014:n yleistä osaa ilman, että pohdin mahdollisia toteutuneita opetussuunnitelman tasoja tai piilo-opetussuunnitelmia, jotka voivat kaikki olla hyvin poikkeavia toisistaan riippuen siitä, kuka niitä toteuttaa ja missä ympäristössä.

Ymmärrys opetussuunnitelmien tulkinnallisuudesta ja niiden yhteydestä laatijoidensa pohtimisiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ohjaavat taustalla myös tutkimukseni tekemistä. Koska tulkin-

nallisuus on läsnä niin opetussuunnitelmissa kuin positiivisessa pedagogiikassakin, vaikuttaa se tutkimukseni ontologisiin ja epistemologisiin valintoihin. Kirjoitettuihin teksteihin, eli POPS 2014 yleiseen osaan ja positiivisen pedagogiikan teoriasisältöihin, liittyy tässä tutkimuksessa myös tutkijan oma tulkinta, ja teksteihin keskittyvä tutkimusotteeni määrittää omalta osaltaan sitä, mitä metodeja tässä tutkimuksessa käytän. Näitä tutkimukseni ontologisia, epistemologisia ja metodologisia valintoja perustelen seuraavassa luvussa.

# 4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset sitoumukset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni ontologista ja epistemologista taustaa hieman tyypillistä pro gradu -tutkielman taustoitusta tarkemmin, koska positiivinen pedagogiikka on niin uusi teoreettinen suuntaus, että sillä ei ole vielä selkeää tieteenfilosofista perinnettä. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 12) tähdentävät, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole kovinkaan selkeää jakoa siitä, mitä metodologia tulisi käyttää kunkin ontologisen tai epistemologisen valinnan yhteydessä. Tärkeämpää on se, että tutkija itse perustelee ja valikoi omat ontologiset ja epistemologiset valintansa vakuuttavasti ja uskottavasti.

Tutkimuksessani nojaan ontologisesti relativistismiin. Epistemologisesti tutkimukseni nojaa konstruktivismiin ja hermeneuttiseen näkemykseen tiedosta ja tiedon rakentamisesta. Nämä sivuaavat myös ihmiskäsitystä, joka on tässä tutkimuksessa, positiivisessa pedagogiikassa ja POPS 2014:ssä relativistinen eli ihmisen subjektiivisuuteen perustuva. Tästä johtuen tarkastelen aineistoaani pääasiallisesti laadullisin menetelmin. Olen jo positiivisen pedagogiikan luvussa kaksi kuvannut relativismiin pohjautuvaa subjektivismia ja konstruktivismiin pohjautuvaa sosiaalista konstruktio-nismia positiivisen pedagogiikan taustalla, mutta tässä luvussa keskityn kuvaamaan niitä tieteenfilo-sofisina suuntauksina, jotka ohjaavat tutkimukseni tekemistä.

Useat positiivisen psykologian tutkimukset nojautuvat relativistiseen ontologiseen käsitykseen, jossa tieto nähdään ihmisen omana tulkintana. Vaikka positiivisen psykologian useimmat tutkimukset ovat kvantitatiivisia tutkimuksia, on niissä kuitenkin vahva subjektiivisuuden ja relativismin leima. Seligman, Steen, Park ja Peterson (2005) ovat esimerkiksi tehneet positiiviselle psykologialle tyypillisen tutkimuksen, jossa on käytetty määrällisiä mittareita, mutta interventioon osallistuneet ihmiset ovat arvioineet itse omaa hyvinvointiaan subjektiivisesta näkökulmastaan. Koska hyvinvointi, onnellisuus ja esimerkiksi masennus ovat ihmisen sisäisiä tiloja, on niiden mittaamisen

metodina kaikkein järkevintä käyttää itsearviointia, joka on aina subjektiivista (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins 2009).

Vaikka tutkimustulokseni ovat osittain määrällisesti esitettävissä, nojautuu tutkimukseni ontologisesti relativistiseen tietokäsitykseen, kuten myös useimmat muut positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan tutkimukset. Määrälliset tulokset ovat tutkimuksessani tulkinnan tukena. Ja koska positiivinen pedagogiikka pohjaa positiiviseen psykologiaan tai joidenkin käsitteen määrittelyjen mukaisesti on positiivista psykologiaa (vrt. White & Murray 2015), on psykologisten valtavirtausten ontologia otettava tutkimukseni ontologiaa pohtiessa huomioon.

Psykologisiin teorioihin pohjaavissa tutkimuksissa vaikuttaa aina tutkijan tekemät subjektiiviset valinnat. Psykologisiin teorioihin pohjautuvat tutkimukset on sidottava johonkin tiettyyn teoriaan, jotta tutkimusta olisi mielekästä tehdä. Vaikka psykologian tutkijat usein ovat siitä eri mieltä, mikä teoria antaisi kustakin ilmiöstä mahdollisimman hyvän kuvauksen, on tutkijan itse päätettävä se, mitä teoriaa ja tutkimuslinjaa hän lähtee noudattamaan. (Fletcher, 1996.) Tässä pro gradu -tutkielmassani olenkin linjannut taustateoriaksi ja tärkeimmäksi ilmiöksi positiivisen pedagogiikan teorian, vaikka POPS 2014:ää voitaisiin analysoida myös monien muiden pedagogisten suuntausten viitekehysessä.

Pro gradu -tutkielmassani käytän ontologisena lähestymistapana relativismia ja tulkitSEN positiivisen pedagogiikan teoriaa sekä opetussuunnitelman tekstiä. En etsi POPS 2014:stä tarkasti tiettyjä sanoja ja luokittele vain niitä, vaan tarkoitukseni on tulkita opetussuunnitelman yleisen osan tekstiä ja sen merkityksiä. Toinen syy, miksi tutkimukseni nojaa relativistiseen tietokäsitykseen on se, että niin opetussuunnitelma kuin positiivinen pedagogiikkakin ovat molemmat tulkinnallisia asiakirjoja tai teorioita. Positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja opetussuunnitelman vaatimuksia toteuttaa aina subjektiivinen ihminen, joka muokkaa näistä molemmista käytännön tasolla oman näköistään toimintaa. Positiivisen pedagogiikan teoreettiset sisällöt ja POPS 2014 ovat molemmat toimintaa ohjaavia asiakirjoja tai suuntauksia, mutta todellisuudessa niitä toteuttava ihminen tuo niiden toteutukseen oman tulkintansa omien konstruktoidensa kautta.

Toteutan tutkimusta konstruktivistisesta näkökulmasta siten, että luon uutta tietoa positiivista pedagogiikkaa ja POPS 2014:ää käsittelevässä tutkimusprosessissa. Konstruktivistisessä tieteenfilosofisessa näkemyksessä ajatellaan, että tieto syntyy tutkimusprosessissa (Koppa, JY 2015). Positiivinen pedagogiikka ja nykyinen suomalainen oppimiskäsitys pohjautuvat molemmat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ja POPS 2014 on sekin konstruktionistisesti tuotettu asiakirja. Tällä tarkoitan sitä, että opetussuunnitelman tekijät ovat tuottaneet opetussuunnitelman omien konstruktoidensa ja aikaisemman tietonsa perusteella. Tästä johtuen konstruktivismin ajatus sopii tähän tutkimukseen hyvin.



Konstruktivistinen tutkimusote perustuu sille tulkinnalle, että tieteelliset löydökset syntyvät dynaamisessa muutoksessa kielellisten toimintojen ohjauksessa. Koska tutkin tässä tutkimuksessa POPS 2014 kirjallista asiakirjaa sekä positiivisen pedagogiikan kirjoitettuja teoriasisältöjä, tutkimukseni taustalla korostuu ennen kaikkea hermeneuttinen konstruktionismi. Hermeneuttisessa konstruktionismissa korostuu yhteisesti jaetun kielen merkitys. Lisäksi sen piirissä totuus ajatellaan relativistisena tulkintana, joka on ennemminkin historialliseen aikaan sidottua kuin ikuista. Tärkeänä hermeneuttisessa konstruktionismissa nähdään myös se, että ”totuus” on ennemminkin tilansidonnaista kuin universaalisti esitettävää. (Raskin 2002.)

Hermeneuttinen konstruktionismi painottuu pro gradu -tutkielmassani, koska keskityn ennen kaikkea tulkintoihin, joita voidaan tehdä kielestä. Lisäksi POPS 2014 on sidottu historialliseen aikaansa, ja siksi hermeneuttinen konstruktionismi on perusteltu näkökulma käsitellä tutkimusongelmiani. Suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat ajan myötä, joten en ole tutkielmassani etsimässä mitään universaaleja tai ikuisia totuuksia, vaan haluan tutkia nimenomaan tässä ajassa olevaa opetussuunnitelmaa ja sen sisältöä suhteessa positiivisen pedagogiikan tämän hetkiseen teorian tietoon.

Hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkimuskohdetta mahdollisimman perusteellisesti. Tekstien ja diskurssien tulkitseminen ja ymmärtäminen ovat hermeneuttisen tutkimuksen tärkeimpiä tavoitteita. Erityisesti traditionaalinen hermeneutiikka on keskittynyt kirjallisten tekstien tulkitsemiseen. (Siljander 2005, 58–88.) Tuomi ja Sarajärvi (2002, 50) esittävät, että silloin, kun tekstistä etsitään merkityksiä eli kun tutkimuskohteesta haetaan yhtäläisyyksiä tai erityisyyksiä, on hermeneuttinen tulkinta hyvä tapa suorittaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa etsin teksteistä Tuomen ja Sarajärven (2002, 50) mainitsemia yhtäläisyyksiä POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen välillä.

Hermeneuttinen tekstin tulkinta tähtää yksityiskohtaisen tulkinnan lisäksi laajempaan ymmärrykseen aiheesta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa vallitsee hermeneuttisen kehän ajatus. Hermeneuttisella kehällä ei ole päätepistettä, koska hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. (Siljander 1988, 115–119.)

Hermeneuttisen kehän toiminnallisuus näkyy tässä pro gradu -tutkielmassa. Oma esiymmärrykseni niin positiivisen pedagogiikan sisällöistä kuin POPS 2014:stä toimivat pohjana tutkimukseni tekemiselle. Esiymmärrykseni positiivisesta pedagogiikasta on suhteellisen vahvaa, koska olen aikaisemmissa opinnoissani ja kouluttajan ammatissani perehtynyt siihen useiden vuosien ajan. Kandidaatintutkielmaa tehdessäni silmäilin POPS 2014:ää, ja huomasin, että yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa löytyy uudesta suomalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta paljon. Esiymmärrystäni opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan yhtäläisyyksistä tukee tämän lisäksi esimerkiksi opetusneuvos Martti Hellströmin lausunto siitä, että sana *hyvinvoin-*

ti mainitaan POPS 2014:ssä yhteensä 92 kertaa (Hyytiäinen 2017). Vaikka en tee tässä tutkimuksessa tarkkaa diskurssianalyysia opetussuunnitelman sanastosta, lisää Hellströmin sanan *hyvinvointi* määrällinen laskeminen omaa esiyymmärrystäni siitä, että positiivisen pedagogiikan sisällöillä ja uudella opetussuunnitelmalla on yhtäläisyyksiä.

Esiymmärrystäni suomalaisista opetussuunnitelmista tukee tutustuminen suomalaisista opetussuunnitelmista tehtyyn aikaisempaan tutkimukseen ja tietoon. Tätä tutkimusta tehdessäni olen tutustunut niin suomalaiseen kuin ulkomaalaiseenkin opetussuunnitelmakirjallisuuteen. Lisäksi olen perehtynyt aikaisempiin suomalaisiin opetussuunnitelmiin ja suomalaisen koulun muutokseen. Tässä tutkielmaraportissa olen kirjoittanut näkyviin opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan esiyymmärrystäni luvuissa kaksi ja kolme.

Siljander (1988, 181–182) kertoo hermeneutiikan sopivan hyvin kasvatustieteelliseen ja pedagogiseen tutkimukseen. Koska pedagogiikkaa ja kasvatusta on hermeneuttisen pedagogiikan perinteen mukaisesti yleensä käsitelty hermeneuttisin menetelmin, on tämä hyvä valinta myös omaan tutkimukseeni. Tässä tutkimuksessa tutkin nimenomaan POPS 2014:n tekstiä, joka käsittelee kasvatusta ja koulun käytänteitä. Lisäksi Strong-Wilson (2015) suosittelee artikkelissaan, että hermeneuttinen tutkimusote on hyvä ote opetussuunnitelmien tutkimiseen, koska siinä korostuu opetussuunnitelman sidonnaisuus historialliseen aikaan, kulttuuriseen paikkaan sekä inhimillisen ymmärryksen tulkinnallisuuteen ja osittaisuuteen.

Vaikka konstruktivistista suuntausta ja hermeneutiikkaa on kritisoitu ”vaihtoehtoisiksi paradigmoiksi”, antaa nämä näkökulmat yleensä paljon laajemman ja moniulotteisemman kuvan tutkitavasta ilmiöstä kuin esimerkiksi tiukasti realismiin pohjautuvat menetelmät (Hood 2016). Tarkoitukseni on tuottaa tutkimuksessani mahdollisimman syvä ja hyvä ymmärrys positiivisen pedagogiikan aihealueista sekä POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen yhtäläisyyksistä, ja siksi konstruktivismi ja hermeneutiikka sopivat hyvin tieteenfilosofisiksi suuntauksiksi tutkimukseni taustalle.

## 4.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen aineisto

Koska opetussuunnitelmat eivät anna suoria pedagogisia ohjeistuksia opettajille arjen työn toteuttamiseen, on tärkeää tutkia erilaisia pedagogisia suuntauksia. Opettajan pedagogiset toiminnot muodostuvat opettajan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutusprosessissa, joka syntyy pedagogisesta tiedosta ja teoriasta sekä pedagogisista prosesseista. Pedagoginen toiminta vaatii pedagogista sisältötietoa, joka on ymmärrystä oppijoista, opetuksen tavoitteista, opetussuunnitelmasta ja erilaisista opetusmenetelmistä. (Aaltonen 2003, 201–202.)

Pedagogisen sisältötiedon lisääminen suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää. Positiivinen pedagogiikka on vasta vähän tutkittu suuntaus suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja siksi sen hyvinvointiin ja oppimiseen tähtäävää pedagogiikkaa tulee tutkia lisää laajemman pedagogisen sisältötiedon tuottamiseksi Suomessa.

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää sen, mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet ja miten positiivisen pedagogiikan moniulotteista teoriaa voidaan jäsentellä. Tarkoitukseni on muodostaa positiivisen pedagogiikan sisällöistä selkeä malli, jonka avulla laajaa teoriaa on mahdollista ymmärtää syvällisemmin.

Koska POPS 2014 on uusi suomalainen opetussuunnitelma, tulee myös sitä tutkia lisää kasvatustieteen kentässä. Jotta opetussuunnitelman vaatimuksia olisi mahdollista toteuttaa arjen työssä, tulee opettajien saada riittävästi sisältötietoa siitä, millaisilla pedagogisilla toiminnoilla POPS 2014:n vaatimuksia olisi mahdollista toteuttaa arjen työssä. Tästä johtuen on tärkeää saada lisää tietoa siitä, millaisia yhtäläisyyksiä POPS 2014:n sisällöillä ja käytännön pedagogisilla suuntauksilla on. Yksi tällainen vaihtoehtoinen pedagoginen suuntaus on positiivinen pedagogiikka, ja siksi sen ja POPS 2014:n yhtäläisyyksistä on hyvä tuottaa tietoa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on?

Positiivinen pedagogiikka on moniulotteinen pedagoginen suuntaus, ja sen teoriasisältöihin kuuluu useita eri aihealueita. Useimmissa positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä tehdyissä pro gradu -tutkielmissa on käsitelty vain osia positiivisen pedagogiikan sisällöistä, mutta tässä tutkielmassa haluan tarkastella koko positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen kirjoa.

Positiivisen pedagogiikan sisällöistä ei ole aikaisemmin tehty laajaa jäsentelyä, joten ennen kuin minun on mahdollista analysoida positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä POPS 2014:n yleistä osaa, täytyy minun tehdä sisällönanalyysi positiivisen pedagogiikan kirjallisuuslähteille löytääkseni positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvat aihealueet. Koska tässä tutkimuksessa etsin sisällöllisiä yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välillä, on tärkeää, että positiivisen pedagogiikan sisältöjen jäsentely ja luokittelu tehdään laajasti ja tarkasti. ’

Ensimmäisenä tutkimusaineistona tutkimuksessani on positiivisen pedagogiikan teorialähteet, joiden sisältöjä tässä tutkimuksessa luokittelen ja jäsentelen. Tätä tutkimusta tehdessäni perehdyn useaan positiivisen pedagogiikan kirjaan ja tutkimusartikkeliin, joista valitsen tämän tutkimuksen

aineistoksi yhteensä sata artikkelia tai kirjaa. Liitteessä neljä on listattuna erikseen nämä positiivisen pedagogiikan ja hyvinvoinnin opettamiseen liittyvät aineistot, joihin sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa kohdistuu. Lisäksi nämä aineistot on nähtävissä myös tämän tutkimuksen lähdeluettelossa.

Pro gradu -tutkielmani toisena aineistona toimii POPS 2014:n yleinen osa eli luvut 1–12. Tässä tutkimuksessa olen rajannut tutkimukseni aineistoksi vain POPS 2014 yleisen osan, koska koko opetussuunnitelman sisältö olisi liian laaja aineisto pro gradu -tutkielman tasoiselle tutkimukselle.

#### 4.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi ja sisällön erittely

Aineiston analyysimenetelmänä käytän teorialähtöistä sisällönanalyysia yhdistettynä sisällön erittelyyn, koska tarkoitukseni on analysoida ja ymmärtää positiivisen pedagogiikan ja POPS 2014:n sisältöjä syvällisesti ja tarkasti. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan soveltaa kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia voidaan joko ajatella löyhänä teoreettisena kehyksenä tai yksittäisenä metodina (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Pro gradu -tutkielmassani suhtaudun sisällönanalyysiin enemmänkin yksittäisenä metodina, ja perehdyn tarkasti positiivisen pedagogiikan aineistoihin ja POPS 2014:n yleiseen osaan teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi etsin opetussuunnitelmasta positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa yhtäläisiä merkityksiä.

Kyngäs & Vanhanen (1999) esittelevät sisällönanalyysia sellaisena menettelytapana, jonka avulla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti määrällisesti ja laadullisesti. Bereczki (2016) kertoo, että opetussuunnitelman sisällönanalyysia tehtäessä tulee ensin tarkastella opetussuunnitelmasta löytyviä käsitteitä, jotka liittyvät taustateoriaan. Niiden frekvenssi ja paikka aineistossa tulee selvittää. Krippendorf (2004, 25) vielä lisää, että sisällönanalyysin tärkein idea on se, että tutkija löytää aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta merkittävät ja olennaiset tekijät. Vaikka Neuendorf (2002, 28) väittääkin että sisällönanalyysi on objektiivinen tapa tutkia tekstiä, on Krippendorf (2004, 22–24) sitä mieltä, että tekstillä ei koskaan ole tutkijastaan tai lukijastaan riippumattomia objektiivisia ominaisuuksia vaan teksti syntyy aina siitä merkityksestä, mikä sillä on ollut tekijälleen. Vaikka tekstiä analysoidaankin aina tutkijalähtöisesti ja usein tekstien tulkinnat ovat eri tutkijoilla erilaiset, on jokainen tulkinta kuitenkin validi.

Koska sisällönanalyysissa tulee selvittää Bereczkin (2016) mukaan erityisesti opetussuunnitelmaa tutkittaessa käsitteiden frekvenssiä, on tutkimusta tehdessä hyvä soveltaa myös sisällön erittelyn tekniikoita. Sisällön erittely rikastaa laadullisessa tutkimuksessa tuloksia, ja sisällönanalyysia sekä sisällön erittelyä voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoitaessa. Sisällön erittely jalostaa

sanallisia tuloksia, ja siksi sitä voidaan käyttää sanallisten tulosten esittelyn rinnalla myös laadullisessa tutkimuksessa. Ennen laadullista käsittelyä aineisto voidaan kvantifioida, jolloin saadaan selville se, kuinka paljon kutakin luokkaa strukturoidusta analyysirungosta aineistossa esiintyy. Vaikka tässäkin tutkimuksessa on kyse laadullisesta tarkastelusta, kuuluu määrällinen tulosten kuvaus osittain kaikkeen tieteelliseen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–116.) Tässä tutkimuksessa yhdistän sisällönanalyysin laadulliset tulokset sisällön erittelyn keinoin tuotettuihin määrällisiin tuloksiin.

Opetussuunnitelmista on tehty aikaisempaa tutkimusta hermeneuttisen kehän ohjauksen mukaisesti teorialähtöisellä tai teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Tästä johtuen luotan siihen, että valitsemani ontologia ja metodologia sopivat hyvin myös omaan tutkimukseeni opetussuunnitelmasta. Esimerkiksi Erja Vitikka on vuonna 2009 tehnyt väitöskirjansa *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys – Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* hermeneuttiseen paradigmaan nojaten teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Opetussuunnitelmista on tehty myös useita ulkomaisia tutkimuksia käyttämällä teorialähtöistä sisällönanalyysia. Tästä esimerkkinä Bereczkin (2016) tutkimus *Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: a content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels*.

Eskola (2007, 136–157) jaottelee sisällönanalyysit kolmeen osaan. Hänen jaottelussaan on olemassa aineistolähtöistä analyysia, teoriasidonnaista analyysia ja teorialähtöistä analyysia. Pro gradu -tutkielmassani käytän teorialähtöistä analyysia, jolle on tyypillistä se, että tutkimus nojaa johonkin tiettyyn teoriaan (Eskola 2007, 136–157). Tämä tutkimus on siis deduktiivinen tutkimus, jonka tarkoituksena on testata jo olemassa olevaa teoriaa, eli positiivisen pedagogiikan teoriaa, uudessa yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99). Tutkimuksessa tarkoituksena on löytää POPS 2014 yleisen osan positiivisen pedagogiikan teorioiden kanssa yhtäläiset sisällöt teorialähtöisen sisällönanalyysin tarkoittamalla tavalla, jossa luodaan aikaisempaan tietoon liittyvä kehys tutkittavalle ilmiölle.

Laine (2001, 26–43) kertoo, että sisällönanalyysia tehtäessä on tarkoitus nostaa tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat esille aineistosta. Aineiston analysoinnin seurauksena sisällönanalyysissa pyritään luomaan kokonaisuuksia sisällöistä (Laine 2001, 26–43). Vaikka teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineisto on merkittävässä roolissa analyysin ja johtopäätösten kannalta, on siinä tärkeää myös se, että teorialähtöisessä sisällönanalyysissa teorian luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, jolloin analyysia ohjaa selkeä teema. Analyysirunko voi olla väljä tai strukturoitu. Silloin, kun analyysirunko on strukturoitu, aineistosta kerätään vain niitä asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Kaikki muu tieto aineistosta jätetään analyysin ulkopuolelle, ja analyysin

tarkoituksena on testata tai vertailla aikaisempaa teoriaa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.)

Pro gradu -tutkielmassani käytän strukturoitua analyysirunkoa. Tutkielmassani pyrin tarkastelen sitä, mitkä positiivisen pedagogiikan sisällöt ovat yhtäläisiä POPS 2014 yleisen osan sisältöjen kanssa ja mitkä positiivisen pedagogiikan teemat erityisesti painottuvat tai painottuvat vain vähän opetussuunnitelmassa. Jätän tutkimuksestani pois kaiken sen opetussuunnitelman sisällön, jossa ei ole tulkintani mukaan yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan kanssa.

Tulosten esittäminen tulisi olla mahdollisimman tiiviisti yhteydessä taustateoriaan. Empiirinen aineisto tulee liittää vahvasti teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Pro gradu -tutkielmassani esitän positiivisen pedagogiikan aineistosta muodostamani synteessin sekä sidon positiivisen pedagogiikan sisällöt POPS 2014:n sisällönanalyysistä saamiini tuloksiin luvussa viisi. Sidon muodostamani positiivisen pedagogiikan sisältöluokat aineistosta nousseisiin tuloksiin, ja tuotan mahdollisimman selkeän kuvauksen siitä, mikä tutkimustuloksissani on olennaista.

Eskolan (2007, 139) mukaan aineiston litterointi tai koodaaminen on tärkeä vaihe sisällönanalyysissä. Hän kuitenkin lisää, että aineiston koodaamiseen ei ole vain yhtä oikeaa tapaa, mutta koodien tulee olla sellaisia, jotka toimivat tekstin kuvailun apuna. Lisäksi koodaus on tekstin sisään rakennettuja muistiinpanoja, joiden avulla tekstiä on mahdollista testata uudelleen. Koodausmerkit toimivat myös apuna tekstissä suunnistamiseen. Aineiston käsittelystä ja koodauksesta kerron lisää seuraavassa luvussa.

#### 4.4 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston analyysi

Tutkimusprosessini alkoi positiiviseen pedagogiikkaan tutustumisella jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni. Olen tehnyt tämän pro gradu -tutkielman heti kandidaatintutkielmani jälkeen, jotta positiivisen pedagogiikan sisällöt olisivat muistissani mahdollisimman hyvin. Tätä tutkielmaa varten kävin teoria-aineistoa läpi uudelleen. Positiivisen pedagogiikan teoria-aineistoon syvennyin laajasti, ja perehdyin eri tutkijoiden käsityksiin positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Vaikka aineistoon perehtyessäni positiivisen pedagogiikan aihealueiden sisältöjen saturaatio alkoi löytymään noin 80 lähdeaineistoon tutustumisen kohdalla, halusin ottaa tutkimukseeni yhteensä sata positiiviseen pedagogiikkaan ja hyvinvoinnin opettamiseen liittyvää artikkelia tai kirjaa aineistoksi, jotta lähdeaineistoni olisi mahdollisimman monipuolinen ja kattava.

Toinen tärkeä teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen tapahtui opetussuunnitelmateorioihin, opetussuunnitelmien muutoksiin ja suomalaisiin opetussuunnitelmien malleihin sekä historiaan

tutustumisella. Opetussuunnitelmiin liittyvä tausta-aineisto ei ollut minulle niin tuttua kuin positiivinen pedagogiikka, mutta sitäkin olen opinnoissani opiskellut muutaman kurssin verran. Toki tutustuminen varsinaiseen tutkimusaineistooni eli POPS 2014:ään kuului alustavaan prosessiin myös.

Varsinainen tutkimukseni tekeminen alkoi teoriasisältöjen sekä tieteenfilosofisten taustojen ja metodologian pohtimisella ja kirjoittamisella. Päätin kirjoittaa ontologiasta, epistemologiasta ja teorialähtöisestä sisällönanalyysistä oman lukunsa, koska positiivisella pedagogiikalla ei sen tuoreuden vuoksi ole pitkiä tutkimusperinteitä. Halusin perustella tutkimukseeni valittuja ontologisia ja epistemologisia valintojani tarkasti, jotta lukijalle selviäisi se, miksi positiivisen pedagogiikan ja opetussuunnitelman tutkimukseen sopivat juuri tässä tutkimuksessa käytetyt valinnat. Näiden ja sisällönanalyysimetodin esiin tuominen tuo lisää luotettavuutta ja pätevyyttä tutkimukselleni.

Tutkimukseni seuraava vaihe oli vastaaminen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet. Jäsentelin positiivisen pedagogiikan aihealueita laajoihin kokonaisuuksiin luoden positiivisen pedagogiikan teoriasta synteesejä. Lisäksi jäsentelin positiivisen pedagogiikan sisältöjä myös yksityiskohtaisiin kokonaisuuksiin, sekä laadin sisältöjen pohjalta strukturoidun analyysirungon pää-, ylä- ja alaluokkineen. Pääluokkia positiivisen pedagogiikan luokittelussa on kolme, ja yläluokkia luokittelussa on yhteensä 20. Jokaisella yläluokalla on 0-18 alaluokkaa. Luokat löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä yksi, josta näkyy myös luokittelun tarkka analyysi ja tulokset. Muodostin kaikille positiivisen pedagogiikan ylä- ja alaluokille koodit, joita käytin merkitessäni koodausta POPS 2014:ään.

Positiivisen pedagogiikan aihealueet ovat osittain samansisältöisiä keskenään, ja luokittelussa vaatikin tarkkuutta se, että rajasin kunkin sisällön ja siihen liittyvät alateemat esiintymään luokittelussani vain kerran. Tämä on tutkimukseni kannalta tärkeää, jotta samaa sisältöä samasta kohdasta POPS 2014:n yleisestä osasta ei käytetä kahteen kertaan. Mikäli sama sisältö merkittäisiin luokitteluuni useamman kerran, vääristäisi se tulosta.

Sisällönanalyysia tehdessäni olen merkinnyt luokittelutaulukkoon jokaisen positiivisen pedagogiikan sisällön kanssa merkitykseltään yhtäläisen opetussuunnitelman sanan tai lauseen. Ja vaikka positiivisen pedagogiikan sisällöt ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jopa päällekkäisiä, olen kunkin sisällön laittanut luokittelutaulukkoon vain kerran ja siihen luokkaan, johon se positiivisen pedagogiikan sisältöjen mukaan kuuluu *ensisijaisesti*.

Resilienssi on yksi esimerkki tästä. Resilienssi on tärkeä positiivisen pedagogiikan sisältö. Resilienssin kehittämiseen sisältyy positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen mukaan kannustaminen sinnikkyuteen, kyky säädellä ja tunnistaa omia tunteita, vahvuuksien tunteminen ja niiden käyttäminen, pystyvyyden kokemukset, kyky olla yhteydessä toisiin, ongelmanratkaisutaidot, myötätunto itseä kohtaan sekä useat ajattelutaitojen sisällöt (Reivich & Shatte 2002, 12–13). Luokittelussani

en ole kuitenkaan laittanut resilienssin alaluokiksi kannustusta, tunteiden tunnistamista, tunteiden säätelyä, vahvuuksien tuntemista, vahvuuksien käyttämistä, kykyä olla yhteydessä toisiin, ongelmanratkaisutaitoja, myötätuntoa tai ajattelutaitoja, vaikka ne sinne hyvin teoriapohjaltaan sopisivat. Nämä kaikki resilienssiin vaikuttavat sisällöt olen *ensisijaisesti* luokitellut muihin positiivisen pedagogiikan luokkiin, koska tulkintani mukaan ne kuuluvat ensisijaisesti kyseisiin positiivisen pedagogiikan sisältöihin. Näin ollen resilienssin alaluokiksi olen luokittelussani laittanut vain pystyvyyden kokemuksen ja sinnikkyuden, jotka tulkintani mukaan *ensisijaisesti* kuuluvat resilienssin teoria-sisältöihin.

Positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen luokittelussa olen valinnut kullekin sisällölle sen luokan, joka teoreettisesti on tulkintani mukaisesti ensisijainen. Tässä resilienssin esimerkkitapauksessa vahvuudet olen luokitellut omaan luokkaansa, tunteiden säätelyn olen luokitellut tunteiden alaluokkaan, kyvyn olla yhteydessä toisiin olen luokitellut sosiaalisten taitojen luokkaan, ongelmanratkaisutaidot taas olen luokitellut ratkaisukeskeisyyden luokkaan ja ajattelutaidot ovat oma luokkansa. Vaikka teoreettisesti nämä kaikki edellä mainitut sisällöt lisäävät resilienssiä, en sisällyttänyt niitä uudelleen resilienssiin alaluokiksi, vaan luokittelin ne ainoastaan niiden *ensisijaiseen* luokkaan. Näin yhtäläisyyksiin keskittyvien tulosten analysointivaiheessa positiivisen pedagogiikan teoriasisällöt eivät pääse tahattomasti kertaantumaan, vaan kukin POPS 2014 yleisen osan yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sisällön kanssa lasketaan tuloksissani vain kerran.

Tutkimusta tehdessäni luin POPS 2014 yleisen osan useampaan kertaan. Tämä usean kerran lukeminen tukee hermeneuttisella kehällä toimimista. Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla POPS 2014 yleisen osan kertaalleen läpi. Tämä ensimmäinen läpilukukerta oli esiymmärrystäni lisäävä lukukerta. Toisella lukukerralla aloitin systemaattisen sisällönanalyysin tekemisen. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen päätin tehdä sisällönanalyysin vielä uudestaan, koska ymmärrykseni uuden opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan yhtäläisyyksistä lisääntyi ensimmäisellä analyysikerralla ja halusin varmistaa toisella analyysikerralla sen, että olen varmasti tehnyt analyysin mahdollisimman tarkasti.

Koodatessani aineistoa merkitsin POPS 2014 yleisen osan paperiversioon jokaisen positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisen sisällön siihen kohtaan, jossa kukin analyysirungon luokka esiintyi. Yliviivasin jokaisen kohdan opetussuunnitelman paperiversiosta, josta tein merkinnän analyysirunkotaulukkoon. Lisäksi olen piirtänyt viivan kunkin koodin ja siihen liittyvän tekstisisällön välille. Tämä varmistaa sen, että kuka tahansa voi tehdä tutkimuksen uudestaan tai tarkastaa tulosten paikkaansa pitävyyden. Säilytän sitä versiota POPS 2014:stä, johon olen tehnyt tutkimusmerkinnät, erittäin huolellisesti.



Analysoin aineiston jokaisen lauseen ja sivun. Merkitsin aineistoon kunkin analyysirungon luokan edellä esittämälläni tavalla. Lisäksi merkitsin tarkasti luokittelutaulukkoon sen sivun, josta kukin yhtäläisyys löytyy POPS 2014:stä. Tällä tekniikalla varmistin sen, että tutkimukseni on toistettavissa ja tarkistettavissa. Tämä tarkka yhtäläisyyksien luokittelu löytyy liitteestä yksi, josta on nähtävissä jokainen sivunumero, missä kutakin analyysirungon luokkaa esiintyy opetussuunnitelmassa. Lisäksi taulukkoon on laskettu yhteen kuhunkin luokkaan liittyvien ilmausten määrä. Aineistoni paperiversioon merkitsin myös sen, kuinka paljon merkintöjä milläkin opetussuunnitelman sivulla oli.

Kuten jo edellä totesin, luotettavuuden varmentamiseksi tein POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysin kahteen kertaan. Osittain tein tämän siksi, että halusin tutkimukseni olevan mahdollisimman luotettava. Toisaalta tein analyysin kaksi kertaa siitä syystä, että hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti yksityiskohdat ja kokonaisuuden ymmärtäminen ovat vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään (Siljander 1988, 115–119). Tämä osoittautui hyväksi päätökseksi, vaikka lisäkin merkittävästi työmäärääni. Toisella tarkan sisällönanalyysin kierroksella huomasin puutteita ensimmäisen sisällönanalyysini jäljiltä ja sain lisättyä puuttuvia osia tuloksiini. Syy, miksi en ollut ensimmäisellä analyysikerralla kaikkia yhtäläisyyksiä huomannut, oli luultavasti kokemattomuus sisällönanalyysin tekemisen tekniikasta. Ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen, minulla oli jo tavaksi muodostunut rutiini tekstin tulkitsemiseen. Lisäksi ensimmäinen analyysikierros vahvisti positiivisen pedagogiikan ymmärrystäni hermeneuttisen kehän mukaisesti, ja toisella analyysikierroksella syvemmällä ymmärrykselläni osasin poimia aineistosta vielä ne kohdat, joita en ensimmäisellä sisällönanalyysikierroksella ollut poiminut analyysirunkoon heikomman esiymmärrykseni vuoksi.

Usean luku- ja analyysikerran jälkeen päätin viimein, että oli sopiva hetki siirtyä tutkimaan analyysini tuloksia ja tekemään tulkintoja tekemästäni sisällönanalyysista, vaikka hermeneuttisella kehällä ei ole varsinaista päätepidettä (Siljander 1988, 115–119). Aloitin tulosten tulkinnan selvittämällä analyysirunkoon tulleiden merkintöjen kokonaismääriä ja tutkimalla sitä, minkä verran kussakin POPS 2014 yleisen osan luvussa positiivista pedagogiikkaa löytyi.

Lähestyin POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysin tuloksia kahdesta eri suunnasta. Toisaalta kokosin sisällönanalyysin tulokset opetussuunnitelman lukujen mukaisesti. Toisaalta luokittelin tulokset sen mukaan, millaisia yhtäläisyyksiä POPS 2014 yleisen osan kanssa kullakin positiivisen pedagogiikan sisältöluokalla oli. Tässä kahden suunnan tulosten tarkastelussa minun oli mahdollista vielä tarkastaa se, että merkinnät strukturoidussa analyysirungossa ja itse aineistossa ovat yhteneväiset. Laskin yhteen merkinnät aineistossa, joita oli yhteensä 927. Laskin vielä erikseen merkinnät kustakin opetussuunnitelman yleisen osan luvusta, ja tarkastin sen, että ne täsmäävät aineis-

ton kokonaismerkintämäärän kanssa. Tämän lisäksi laskin merkinnät analyysirungon taulukosta, ja sain myös sieltä yhteistulokseksi 927. Näin voin olla varma siitä, että analyysi on huolellisesti tehty ja sen tulokset täsmäävät usealla eri lähestymistavalla.

Yleisen tulosten tarkastelun jälkeen syvennyin kuhunkin positiivisen pedagogiikan sisällön mukaiseen aihealueeseen yksitellen. Laskin jokaisen alaluokan merkintämäärät ensin yhteen, ja lopulta laskin alaluokkien merkintämäärät yläluokan yhteistulokseksi. Lopulta laskin vielä yläluokkien merkintämäärät pääluokkien yhteistuloksiksi. Tämän jälkeen tulkitsin sitä, millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan teoriasisällöillä ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Aluksi luvussa 5.1 kuvailen positiivisen pedagogiikan aihealueita, ja kerron niistä muodostamastani positiivisen pedagogiikan kolmijakaisuudesta, eli vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Luvussa 5.2 kuvaan niitä tuloksia, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseeni eli kerron millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on.

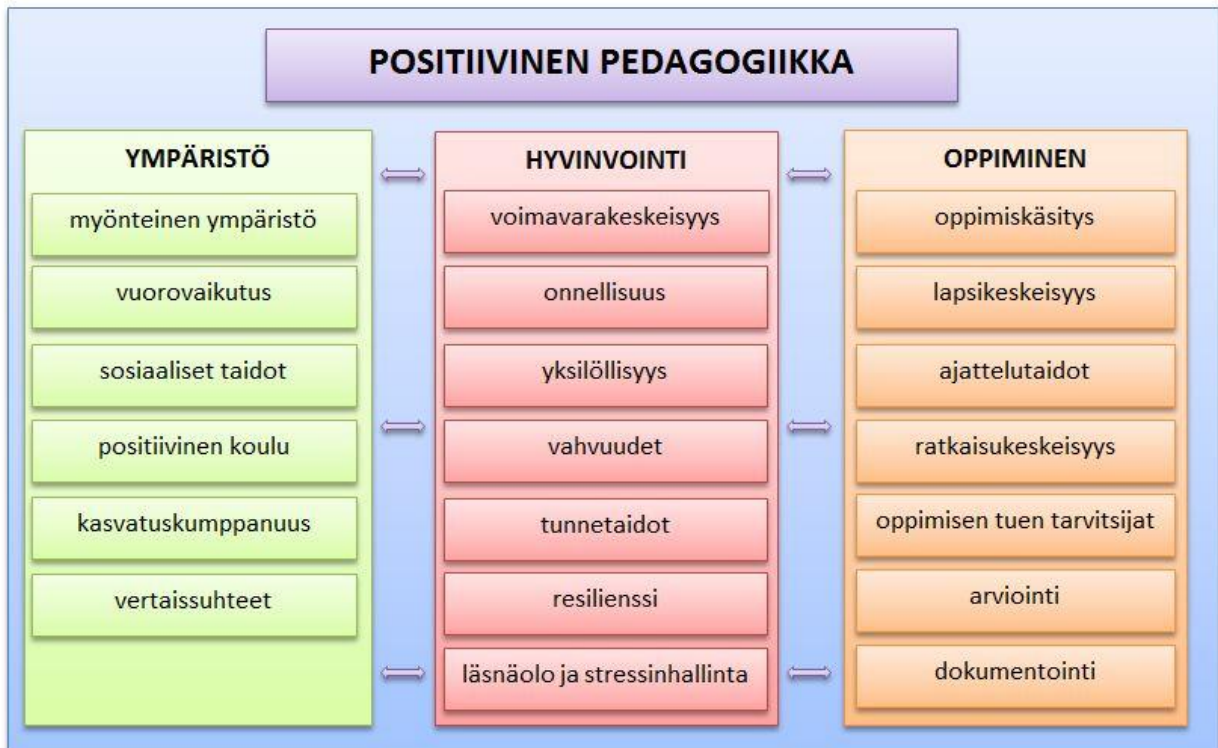
# 5 TULOKSET

## 5.1 Positiivisen pedagogiikan aihealueet

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet? Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan aihealueilla tarkoitetaan niitä teoriasiältöjä, jotka tässä tutkimuksessa käytetyissä positiivisen pedagogiikan aineistoissa painottuvat erityisesti ja joihin liittyvät sisällöt ovat samansuuntaisia keskenään eri teorialähteistä yhdistettynä. Näitä aihealueita jäsentelen ja luokittelen tässä luvussa. Näiden jäsentelyjen pohjalta olen muodostanut myös tutkimuksessani käytettävän analyysirungon.

Päätulos positiivisen pedagogiikan aihealueiden suhteen on se, että positiivisen pedagogiikan sisällöt jakautuvat kolmeen pääluokkaan, jotka ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristön sisällöt kuvaavat sitä, millaiseen ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, tavoitteisiin ja asenteisiin kuokostavassa koulussa tulisi keskittyä. Hyvinvointiin keskittyvät ulottuvuudet kuvaavat sitä, millä sisällöillä ja toimenpiteillä kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia voidaan lisätä. Oppimiseen keskittyvät sisällöt korostavat sitä, miten oppimiseen, tietoon, oppilaisiin ja oppimisen seurantaan tulisi suhtautua positiivisen pedagogiikan mukaisesti. Kaikki nämä kolme suurta aihealuetta ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja positiivinen pedagogiikka tulee nähdä suurempana kokonaisuutena kuin vain osiensa summana.

Tämän positiivisen pedagogiikan aihealueiden kolmijaon nimeän tässä tutkimuksessa YHO-malliksi, jonka lyhenne syntyy sanojen *Ympäristö*, *Hyvinvointi* ja *Oppiminen* ensimmäisistä kirjaimista. Seuraavaan kuvioon (kuvio 3) olen eritellyt YHO-mallin kolme suurta pääluokkaa, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lisäksi kuviossa on ryhmiteltynä pääluokkiin sisältyvät tarkemmat aihealueet, jotka ovat myös tässä tutkimuksessa käytetyn analyysirungon yläluokat.



**KUVIO 3.** YHO-mallin kolme positiivisen pedagogiikan pääluokkaa ja niihin sisältyvät yläluokat

Seuraavat alaluvut kuvaavat tarkemmin edellä esitettyjä positiivisen pedagogiikan pääluokkia ja niiden sisältöjä. YHO-malliin kuuluvien pääluokkien sisältöjen mukaisesti olen muodostanut analyysirunkoon yläluokkia ja alaluokkia, joihin liittyvät teoriasisällöt esittelen seuraavaksi. Kaikki pää-, ylä- ja alaluokat ovat nähtävissä liitteessä yksi.

#### 5.1.1 Ympäristö

Lasten kehitysympäristöillä on suuri vaikutus lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnin rakentumiselle. Lasten kehitysympäristöillä tarkoitetaan psyykkisiä, fyysisiä sekä sosiaalisia ympäristöjä, joissa lapsi itse on vahvasti tai vähemmän vahvasti osallisena (Bronfenbrenner & Ceci 1994). Lindblom, Kampman, Ojala ja Solantaus (2015, 232) tähdentävät, että erityisesti ympäristön suhtautumistavat eli asenteet muovaavat syvällisesti lapsen kehitystä ja ominaisuuksien muodostumista. Kehitysympäristöjen luonne jopa sääntelee lapsen kypsymistä aktivoimalla tai passivoimalla lapsen perimää (Brenghden 2012).

Lasten yksi perustarpeista on kuulua sosiaalisten suhteiden verkostoon, jossa hänestä ja toisista välittämistä ilmaistaan. Oppiminen, hyvinvointi ja lasten osallisuus lisääntyvät, kun he saavat kasvaa yhteisöllisessä ja myönteisessä toimintakulttuurissa ja sen sisäisissä sosiaalisissa suhteissa.

Positiivisen pedagogiikan ajatus hyvästä ympäristöstä lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta on sellainen, että yhteistyö on voimakkaasti läsnä, ympäristön sosiaalisissa suhteissa vallitsee luottamus, ilmapiiri on kannustava sekä yhteiset myönteiset kokemukset ja kollektiivinen tiedonrakentaminen korostuvat. (Kumpulainen ym. 2014, 226–240; Parviainen 2006, 43.) Lisäksi Kumpulainen ja Renshaw (2007) tähdentävät, että osallistuminen ryhmän vuorovaikutukseen ja ryhmään kuulumisen kokemus ovat tärkeitä asioita lapsen kehityksen kannalta

Useimmiten lasten ja nuorten vuorovaikutustaitoihin kouluissa ei kiinnitetä huomiota silloin, kun nämä taidot ovat lapsella riittävän hyvät. Koska vuorovaikutustaitoihin kiinnitetään yleensä huomiota vain silloin, kun niissä nähdään puutteita, jää usein huomaamatta, että vuorovaikutustaidoilla on lasten kehityksen ja hyvinvoinnin voimavarana keskeinen rooli. Hyvät vuorovaikutustaidot vahvistavat lasten mielenterveyttä, oppimista sekä hyviä ihmissuhteita. (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus 2015, 222.) Useat tutkimukset ovat todentaneet sen, että oppilaiden vuorovaikutustaitojen johdonmukainen kasvattaminen on mahdollista ja jopa erittäin onnistunutta koulussa. Erityisen hedelmällistä se on nuoremmilla lapsilla. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011.)

Leskisenoja (2016, 196) kuvaa sitä, että lasten kouluilo ja hyvinvointi liittyvät ennen kaikkea opettajaan, oppilaan ja luokkakavereiden välisiin ihmissuhteisiin. Erityisesti välittävä opettaja lisää lasten kouluviihtyvyyttä ja kouluiloa. Opettajan oma vuorovaikutuksellinen esimerkki vaikuttaa lasten väliseen vuorovaikutukseen merkittävästi. Opettajan käyttämä hienotunteinen, rohkaiseva ja lämmin vuorovaikutussuhde lasten kanssa lisää kyseisten elementtien näkymistä myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa (Leskisenoja 2016, 196–198). Kumpulainen ym. (2014, 230) vielä lisäävät, että positiivinen ja kunnioittava vuorovaikutus toimii pohjana esimerkiksi lapsen vahvuuksia huomioivaan pedagogiseen toimintaan.

Sosiaaliset suhteet yhteisön vuorovaikutuksessa eivät ole vain kehitysympäristön tai hyvinvoinnin voimavaroja, vaan ne ovat myös tärkeä oppimisen kohde (Salmivalli 2005, 146). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että läheiset ihmissuhteet ja hyvät sosiaaliset yhteydet ovat välttämättömiä terveydelle ja hyvinvoinnille (Maisel & Gable 2011, 456). Morris (2013, 18) vielä lisää, että puutteelliset sosiaaliset taidot ovat yksi suurimmista pahoinvoinnin ja stressin aiheuttajista koulussa. Hän ohjeistaa, että kouluissa pitäisi opettaa empatiaa, altruismia sekä ystävällisyyttä. Lisäksi hän muistuttaa, että rakkaus ei saisi olla pelätty sana kouluissa, vaan sitäkin pitäisi opettaa koulussa.

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 97) kiteyttävät, että opettajan rooli muodostuu suhteesta oppilaan aktiivisen toimijan rooliin. Positiivisen pedagogiikan näkemyksen mukaisesti opettaja ei nykyään ole vahvasti ”tiedonkaataja”, vaan paremminkin valmentaja ja ohjaaja. Ohjaava rooli on

aktiivinen, ja se keskittyy oppijan kohtaamiseen ja yksilölliseen oppimisen ohjaamiseen. Nykyaikaisen opettajan tulee keskittyä sen sijaan *mitä* opetetaan siihen, *miten* opetetaan (Nikkilä 2015).

Myös Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 45–46) kuvaavat ohjaamisen olevan nykyiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa toimintaa, jonka mukaan oppiminen voi tapahtua täysin oppijan yksilölliseen oppimishistoriaan ja oppijan omiin ehtoihin pohjautuen. He vielä korostavat sitä, että pelkkä opettaminen ei enää riitä, vaan opettajat tarvitsevat ohjaamisen taitoa. Ohjaamisen onnistumisen edellytys on sosiaalistamisprosessin vastavuoroisuuden syvä ymmärtäminen.

Valmentaminen tarkoittaa Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2013, 46) kuvaamaa sosiaalistamisprosessin vastavuoroisuuden ymmärtämistä ja sen syvällistä hyödyntämistä. Vaikka valmentamista työmenetelmänä Suomessa käytetäänkin pääasiassa työelämän ja esimiestyön kehittämisen saralla, on valmentaminen tärkeä työmenetelmä myös kouluissa työskenteleville (Salonen 2016, 264). Valmentaminen (engl. *coaching*) pohjautuu positiiviseen psykologiaan, ja valmentamisesta onkin useita tutkimuksia positiivisen psykologian kentässä (Linley, Joseph, Maltby, Harrington & Wood 2011, 41–42).

Salonen (2016, 266) tähdentää, että valmentaminen on ennen kaikkea vuorovaikutusmenetelmä. Käsite valmentava vuorovaikutus pohjautuu erityisesti siihen ymmärrykseen, jonka myös Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 45–46) esittelevät, että toisen elämismaaailma ei ole empiirinen, ja muilla kuin yksilöllä itsellään ei voi olla siihen liittyvää varmaa tietoa. Tästä johtuen valmentava vuorovaikutus on ohjausta parhaimmillaan, koska siinä ei tarjota toiselle omaa tietoa, vaan annetaan toisen ihmisen itse ratkaista ongelma. Opettajien ja ohjaajien tulisi käyttää koulutyössään valmentamista, jotta ohjattavan omat konstruktiot pääsevät kehittymään.

Positiivisen pedagogiikan ja subjektivismien filosofian kannalta valmentava vuorovaikutus on ensisijaista. Vuorovaikutuksessa korostuu lapsen arvostaminen, ja valmentava opettaja karsii puheestaan kaiken mahdollisen arvostelun. Valmentava vuorovaikutus pohjautuu ratkaisukeskeisyyteen, ja opettaja ei tuo valmentavassa vuorovaikutuksessaan omia mielipiteitään tai ajatuksiaan esille. Valmentava vuorovaikutus on kysymistä ja kuuntelemista niin, että oppilaat pystyvät ilmaisemaan omia ajatuksiaan mahdollisimman suorasti ja rehellisesti. Valmentava opetus sisältää erittäin rajallisesti opettajajohtoista puhetta, ja siinä korostuvat osallistavat kysymykset ja sen varmistaminen, että opettaja on varmasti ymmärtänyt oppilaan sanoman oikein. Tarkoituksena on se, että valmentavassa vuorovaikutuksessa syntyy jatkuvasti kokemuksia siitä, että opettaja on todella nähnyt lapsen ja hyväksyy hänet sellaisena kuin hän on. Utelias asenne liittyy valmentavaan vuorovaikutukseen ja se johtaa itseohjautuvuuden lisääntymiseen. (Salonen 2016, 275–277.)

Salosen (2016, 264) mukaan valmentaminen auttaa opettajaa kehittämään luokan toimintaa ja lisäämään oppimisen iloa. Lisäksi valmentamisesta on erityisesti ryhmänhallinnassa etua. Salonen

(2016, 265) ohjeistaa, että valmentaminen tarkoittaa sitä, että opettaja ei tarjoa ratkaisuja vaan auttaa oppilasta ratkaisemaan ongelmia itse. Näin opettaja kehittää oppilaan itseohjautuvuutta ja motivaatiota. Valmentamisen (*coaching*) on todettu lisäävän hyvinvointia, tavoitteellisuutta, resilienssiä ja toivoa niin aikuisilla kuin lapsillakin (Green, Grant & Rynsaardt 2007; Grant, Green, & Rynsaardt 2010).

Nykykoulussa kotiin ollaan koulusta usein yhteydessä vain ongelmien ilmetessä. Usein myös vanhemmat ovat opettajiin yhteydessä vain silloin, kun lapsella on joitain koulunkäyntiin tai kaverisuhteisiin liittyviä ongelmia. Kasvatuskumppanuus on tärkeä positiivisen pedagogiikan sisältö, jota tulisi positiivisen pedagogiikan mukaan lähestyä myönteisestä suunnasta. Kumpulaisen ym. (2014, 230–231) mukaan kasvatuskumppanuuden vanhempien ja koulun välillä on tarkoitus olla ennen kaikkia lapsen kehityksen mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia avaavaa. He vielä lisäävät, että positiivisen pedagogiikan kasvatuskumppanuusajatteluun liittyy se, että aikuiset pyrkivät kuuntelemaan ja ymmärtämään lapsen näkökulmaa. Positiivisen pedagogiikan mukaan olisi tärkeää, että vuorovaikutus kodin ja koulun välillä pohjautuisi positiivisiin huomioihin lapsista.

Positiivinen koulu on yksi positiivisen pedagogiikan ympäristöön liittyvä aihealue, joka ottaa kantaa positiiviseen pedagogiikkaan erityisesti institutionaalisella tasolla. Positiiviset koulut noudattavat positiivista pedagogiikkaa. Positiivisen koulun rakentaminen alkaa koulukulttuurin muuttamisesta (White & Murray 2015, 3). Tämä on aikaa vievä prosessi, mutta koulukulttuurin muuttamiseksi olisi tärkeää asettaa positiivisen koulun luominen koulun tavoitteissa tärkeimmälle sijalle. Lähtökohtaisesti vahvuuksien opettaminen ja sosio-emotionaalinen oppiminen tulisi nostaa samalle prioriteettitasolle kuin akateemiset agendat (Waters, White, Wang & Murray 2015, 43). Koulun muuttaminen positiiviseksi kouluksi alkaa opettajien kouluttamisella ja koulun strategian muuttamisella sekä positiivisen pedagogiikan lisäämisellä opetussuunnitelmaan kantavaksi voimaksi (Norrish 2015, 20–22).

Positiivisen psykologian institutionaalisen tutkimuksen keskittyessä kouluun, on tutkimuksissa löydetty sellaisia tärkeitä aiheita, jotka kuuluvat positiivisen koulun käsitteeseen. Positiivinen koulu sisällyttää käsitteeseensä sen, että oppilaiden subjektiivinen hyvinvointi on korkealla, koulussa koetaan paljon positiivisia tunteita sekä oppilailla on positiivinen asenne koulua kohtaan (Huebner, Suldo, Smith & McKnight 2004).

Positiivisen koulun rakentaminen lähtee siitä perusajatuksesta, että koulussa pidetään lähtökohtaisesti tärkeänä sitä, että lapsen hyvinvointi on akateemisen onnistumisen taustalla. Henkisesti terveet lapset ovat suurin mahdollisuus akateemisten taitojen oppimiselle. Positiiviset koulut laativat oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseksi suunnitelmia ja ohjelmia, jotka keskittyvät oppilaiden hyvinvointiin, koulutyytyväisyyden lisäämiseen sekä motivoimiseen. Mikäli joku oppilaista osoittaa

positiivisessa koulussa toistuvasti suoritetuissa hyvinvointitutkimuksissa heikentyneitä tuloksia, tulee hänelle suunnitella yksilöllinen ohjelma hyvinvoinnin parantamiseen. (Huebner, Gilman, Reschly & Hall 2011, 565.)

Toisekseen positiiviset koulut painottavat ihmisten erilaisuuden merkitystä. Positiiviset koulut pyrkivät suhteuttamaan oman toimintansa lapsen tarpeille, persoonallisuuden piirteille ja mielenkiinnonkohteille. Erityisesti jokaisen oppilaan vahvuuksille annetaan painoarvoa. Tällainen suhtautuminen jokaiseen oppilaaseen aiheuttaa toivotun ylöspäin vievän spiraalin, jossa hyvä ruokkii hyvää. (Huebner ym. 2011, 565.)

Positiivisen koulun perustaa johtavat myös opettajien ja oppilaiden vertaissuhteet. Vertaissuhteet keskittyvät positiivisissa kouluissa myönteisen palautteen antamiseen ja myönteisen ilmapiirin rakentamiseen. Vertaissuhteita vahvistetaan sopivasti haastavilla ja mielenkiintoisilla vapaaehtoisprojekteilla, jotka lisäävät ajanhallintaa, älyllistä ratkaisukykyä, emotionaalista älykkyyttä sekä luovuutta. (Huebner ym. 2011, 566.) Aikuisten työyhteisö ja työyhteisön ilmapiiri vaikuttavat koulu- luokkaan ja lapseen, ja siitä johtuen koulun työilmapiirin tulisi olla positiivisessa koulussa kunnioitettava ja hyvä. Positiivisen pedagogiikan sisältöjen mukaisesti on tärkeää, että kouluissa huomioidaan myös opettajien työyhteisö osana lapsen kehitysympäristöä. (Weare & Gray 2003.)

Positiivisen pedagogiikan teoriasisällöt keskittyvät monipuolisesti koulun ympäristötekijöihin ja erityisesti siellä vallitseviin ihmissuhteisiin. Vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, myönteinen ympäristö, positiivisen koulun sisällöt, vertaissuhteet ja kasvatuskumppanuus ovat moniulotteisia sisältöjä positiivisen pedagogiikan teorioissa. Edellä esitettyjen sisältöjen pohjalta olen muodostanut positiivisen pedagogiikan sisällöistä useita pää- ja alaluokkia tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysirunkoon.

### 5.1.2 Hyvinvointi

Kun tarkastelemme lasten hyvinvointia ja oppimista, on keskittyminen usein hyvinvoinnin ja oppimisen puutteissa sekä vaikeuksissa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224). Lasten oppimista tukevat ja hyvinvointia lisäävät tekijät ovat jääneet aika vähäiselle huomiolle aikaisemmassa tutkimuksessa. Erityisesti koulun merkitys lasten hyvinvointia ja voimavaroja lisäävänä paikkana on jäänyt oppimista estävien tekijöiden tarkastelun jalkoihin. (Kumpulainen ym. 2014, 224.)

Positiivinen pedagogiikka tutkii puutteisiin kohdistuvan tyylin sijaan sitä, mikä saa lapset sekä voimaan hyvin että oppimaan hyvin. Positiivinen pedagogiikka keskittyy niihin voimavaroihin, joita lapsella, hänen ympäristöllään ja kokemuksillaan on. Voimavarakeskeisyydestä lähtevä ajatte-



lu korostaa sitä, että lapsen subjektiiviset hyvinvoinnin kokemukset ovat tärkeitä ja lapsen tulisi oppia tunnistamaan ja luottamaan omiin kykyihinsä sekä vahvuuksiinsa. Lisäksi lapsen tulee koulussa oppia löytämään ne asiat, jotka saavat lapsen innostumaan ja jotka tuottavat hänelle hyvää oloa. (Kumpulainen ym. 2014, 232.)

Linkins, Niemiec, Gillham ja Mayerson (2015) esittävät voimavaroihin pohjautuvan mallin. Tätä mallia he kutsuvat siementen ravitsemisen malliksi. Siementen ravitsemisen malli sulkee pois sen, että ihmisyydessä olisi jokin tietty formaali, johon tulisi pyrkiä. Malli korostaa, että jokainen ihminen on ainutkertainen omine ominaisuuksineen. Nämä ominaisuudet ovat lapsissa ikään kuin siemeninä. Siemenet kasvattavat niin upeita kasveja kustakin lapsesta, joihin heidän kasvuolosuhteensa heidän antavat yltää.

Positiivisen pedagogiikan mukaan on tärkeää se, että koulussa ei keskitytä vain niiden lasten hyvinvoinnin huomioimiseen, joilla on jo ongelmia käyttäytymisen tai hyvinvoinnin suhteen kuten nykypäivän kouluissa on yleensä tapana. Hyvinvointi on tärkeänä tavoitteena kaikille oppilaille. (Huebner ym. 2011, 566.)

Lerner (2011, 149) kertoo, että jokaisella lapsella ja nuorella on vahvuuksia. Hänen mukaansa näitä vahvuuksia tulisi korostaa koulussa ja nuorten muissa yhteisöissä heikkouksien ja vajavaisuuksien sijaan. Kumpulainen ym. (2014, 230) lisäävät, että jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisen tärkeä lähtökohta. Sellaiset ihmiset, jotka tunnistavat omat vahvuutensa ja osaavat hyödyntää niitä omassa elämässään, saavuttavat elämässään toivottavia ja myönteisiä asioita. Koulun tehtävänä on auttaa oppilaita tavoittamaan oma potentiaalinsa ja kirkastamaan vahvuutensa, jotka pohjautuvat todellisiin havaintoihin ja vahvuuksien tietoiseen esiin nostamiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.)

Vahvuusajattelu ja vahvuuskasvatus polveutuvat hyveajattelusta, joka on yksi positiivisen psykologian kivijaloista. Hyveet ilmenevät luontenvahvuuksissa, ja niiden avulla hyveet on mahdollista saavuttaa. Tästä johtuen luontenvahvuudet ovat tärkeä yksilön hyvinvoinnin ja yhteiskunnan sekä koko maailman hyvinvoinnin perusta positiivisen psykologian mukaan. (Seligman 2008, 158–159.)

Peterson ja Seligman (2004, 15) ovat kehittäneet työryhmiensä kanssa luontenvahvuusfilosofian, jonka nimi on ”Values in Action” eli lyhennettynä VIA. VIA-luokittelu perustuu kuuteen perushyveeseen, jotka ovat universaalisti tärkeitä pidettyjä. Nämä hyveet ovat rohkeus, viisaus ja tieto, oikeudenmukaisuus, inhimillisyys, henkisyys ja kohtuullisuus. Näiden kuuden perushyveen ilmentyminä pidetään VIA-määrittelyssä 24 luontenvahvuutta. Nämä 24 luontenvahvuutta ovat luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky, rohkeus, sinnikkyys, rehellisyys, innostus, rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot, reiluus, johtajuus,

anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevuus, itsesääteily, kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveisuus, huumorintaju ja hengellisyys. Positiivisen pedagogiikan vahvuussisällöissä on kuitenkin tärkeää muistaa, että vahvuudet tulee nimetä lasten kanssa työskenneltäessä niin, että ne ovat lapsen elämismaailman ja sanaston mukaisia VIA-luokittelusta huolimatta. Vahvuuksista lapsille puhuttaessa tulisi käyttää mahdollisimman monipuolista ja yksityiskohtaista sanastoa, ja sanaston ymmärrys on varmistettava oppilaalta, jotta väärinkäsityksiä sanottamisen suhteen ei syntyisi. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 179.)

Ihminen tarvitsee vahvuuksiaan ongelmanratkaisuun ja tavoitteidensa saavuttamiseen. Itsetunto ja luottamus omiin kykyihin kasvavat vahvuuksien tunnistamisen avulla, ja se taas auttaa lasta toimimaan luovasti erilaisten tavoitteiden ja ongelmanratkaisutehtävien suhteen. Vahvuudet toimivat oppimista tukevana resurssina. Lisäksi vahvuudet ovat hyvinvoinnin pohja, ja niiden tunteminen vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään. (Kumpulainen ym. 2014, 230.) Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 10) toteavat, että akateemisten taitojen oppimiseen tarvitaan ei-kognitiivisia taitoja kuten erilaiset vahvuudet.

Kumpulainen ym. (2014, 234) ohjeistavat, että kasvattajan tärkeä tehtävä on auttaa lasta löytämään yksilölliset vahvuutensa. Heidän mukaansa kasvattajan tulee auttaa lasta tunnistamaan niitä asioita, joissa hän on hyvä ja joista hän pitää. Näin ollen lapsen on helpompaa oivaltaa kyseiset ominaisuudet omiksi vahvuksiinsa ja oppia käyttämään niitä.

Vahvuuspohjainen suhtautuminen opettajuuteen on yksi positiivisen pedagogiikan tärkeistä lähtökohdista. Vahvuuksien käyttäminen, sanottaminen ja ahkera viljeleminen koulutyössä muuttavat aikuisen omaa työskentelyasennetta ja suhdetta lapsiin. Valmentava ja kannustava vuorovaikutus pohjautuu hyvän huomaamiselle, ja se on koko positiivisen pedagogiikan perusperiaate. Vahvuuksien käyttäminen auttaa opettajia ja ohjaajia myös hankalien tilanteiden käsittelyssä. Haastavaankin käytökseen voi suhtautua siten, että kyseisessä käytöksessä korostuu jonkun luonteenvahvuuden liiallinen ilmeneminen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10; 69.)

Vahvuuksien tunnistamisesta ja niiden kasvattamisesta on merkittävää hyötyä hyvinvoinnille. Merkittävää vaikutusta hyvinvoinnin kasvattamiselle on myös tunnetaidoilla ja erityisesti myönteisillä tunteilla. Opettajan työ on vahvemmin tunteisiin perustuvaa työtä kuin tieteelliseen tietoon tai rationaaliseen ajatteluun pohjautuvaa asiantuntijuutta. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ja näissä vuorovaikutustilanteissa tunteilla on suuri merkitys. (Blomberg 2010, 44.)

Hyvät tunnetaidot ovat tunneälyyn perustuvia kykyjä, jotka auttavat opettajaa keskinkertaista parempaan suoritukseen (Blomberg 2010, 44). Tunneäly määritellään taas sellaisena taitona, jossa opettaja havaitsee, ymmärtää ja hyödyntää tunnepitoista informaatiota lisäten näin omaa emotionaa-

lista ja älyllistä hyvinvointiaan sekä henkistä kasvuaan. (Goleman 1999, 40.) Opettaja, joka on tunteilleen rehellinen osaa ylläpitää oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja kunnioitusta edistävää vuorovaikutusta. (Blomberg 2010, 50; Dirkx 2001, 67.)

Myönteiset tunteet ovat positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan tärkeä tutkimus- ja opetuskohde. Fredricksonin (2003) tutkimukset osoittavat, että myönteiset tunteet ovat ilmeisessä yhteydessä laajaan hyvinvointiin, saavuttamiseen ja onnistumiseen, muistiin, oppimiseen, havainnointikykyyn, fyysiseen terveyteen sekä geenien ilmenemiseen. Positiivisten tunteiden kokeminen rakentaa henkilökohtaisia resursseja sekä voimavaroja, kehittää kognitiivisia, älyllisiä sekä fyysisiä kykyjä ja laajentaa yksilön psyykkisiä sekä sosiaalisia taitoja.

Kaikki nämä edellä mainitut ominaisuudet ja kyvyt ovat merkittäviä opettajan työssä opettajan oman ammattitaidon ja hyvinvoinnin kannalta, mutta myös oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Myönteiset tunnekokemukset lisäävät oppimista ja opettajan omaa motivaatiota. Ja vaikka opettaja yrittäisi kuinka taitavasti peittää omat tunteensa, ovat oppilaat yleensä hyvin tietoisia opettajan tunnetiloista. Oppilaat lukevat opettajan tunnetiloja varsin biologisella tasolla, ja opettajan tunteet vaikuttavat merkittävästi oppilaisiin. Jo varsin pienet lapset aistivat opettajan tunteet ja samaistuvat niihin. (Sutton & Wheatley 2003, 338–341.)

Opettajan myönteiset tunteet vaikuttavat oppilaisiin usealla eri tavalla. Opettajan myönteiset tunteet lisäävät oppilaiden motivaatiota, hyvää ja toisia auttavaista vuorovaikutusta, yhteistyötaitoja sekä yhteisten sääntöjen kunnioittamista ja noudattamista. Lisäksi opettajan välittäminen, huumoripitoinen vuorovaikutus ja innostus vaikuttaa siihen, miten sitoutuneita oppilaat ovat tehtäviinsä ja tavoitteisiinsa. (Sutton & Wheatley 2003, 341–342.) Opettajan ammattitaidon kannalta on tärkeää, että opettaja itse osaa vahvistaa myönteisiä tunnekokemuksiaan.

Opettajan oman tunneosaamisen lisäksi tunnetaitojen opettaminen oppilaille koulussa on tärkeää, ja positiivinen pedagogiikka antaa useita vastauksia siihen, miten niiden opettaminen tulisi tehdä. Tunnekokemusten tunnistaminen ja kyky kuvata niitä kehittyy koko lapsuusiän (Zajdel, Bloom, Fireman & Larsen 2013). Yksi keskeisistä lapsuuden kehitystehtävistä on kyky omien tunteiden säätelyyn (Eisenberg, Spinrad & Eggum 2010).

Fredricksonin (Cohn & Fredrickson 2011, 13) kehittämä broaden-and-build -teoria esittää, että myönteiset tunteet laajentavat (engl. *broaden*) ihmisen ajatus-toiminta kykyä ja repertuaareja sekä kykyä toimia vaikeina aikoina elämässä. Teorian mukaan tämä johtaa sellaisiin toimintoihin, jotka rakentavat (engl. *build*) ihmisen pysyviä henkilökohtaisia resursseja. Positiivisten tunteiden, kuten ilon, rakkauden ja kiitollisuuden, tunteminen muokkaa ja laajentaa ihmisen muistia ja aivojen ajatus-toiminta-ketjuja. Positiivisten tunteiden kokemisen on todettu vaikuttavan kognitiivisiin ja älyllisiin resursseihin oppimiskyvyn ja oppimisresurssien laajentumisena sekä ongelmanratkai-

sukyvyn parantumisena. Sosiaalisia resursseja myönteisten tunteiden kokeminen lisää esimerkiksi siten, että yksilö kykenee syventämään ja säilyttämään ihmissuhteensa paremmin sekä luomaan uusia syviä ihmissuhteita. (Fredrickson 2001; Fredrickson 2003.)

Psyykkisiin kykyihin positiivisten tunteiden vaikutus on myös merkittävä. Positiivisten tunteiden avulla ihmisen resilienssi ja optimistinen ajattelu lisääntyvät. Lisäksi itsetuntemuksen taidot kehittyvät ja tavoitekeskeisyys kehittyy. Fyysisiin ominaisuuksiin positiiviset tunteet vaikuttavat esimerkiksi siten, että ne parantavat koordinaatiokykyä, voimaa ja kestävyyskuntoa. Kaiken kaikkiaan positiivisten tunteiden tunteminen laajentaa ihmisen kokonaisvaltaista ajattelua ja toimintaa. Myönteiset tunnekokemukset laajentavat yksilön ymmärrystä niin, että ihminen oppii näkemään kokonaiskuvan jumittavien yksityiskohtien sijaan. Positiivisten tunteiden kokemisella on lisäksi löydetty yhteys pitkään elämään. (Fredrickson 2001; Fredrickson 2003.)

Kumpulaisen ym. (2014, 242) mukaan positiivinen pedagogiikka perustuu sellaiseen käsitykseen, että yksilö pystyy vaikuttamaan omiin tunnetiloihinsa. He vielä erittelevät, että tunnetilojen ja -kokemusten tunnistaminen, dokumentointi sekä jakaminen edistävät lasten hyvinvointia ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Fredrickson (2003) lisää, että positiivisten tunteiden aikaansaamien resurssien keston ja vaikutuksen on osoitettu olevan varsinaisia tunnetiloja pidempiä. Positiivisen tunteen ”mentyä ohi” myönteisyydestä juontuneet vahvuudet ja vaikutukset niin kognitiivisiin, fyysisiin, psyykkisiin kuin sosiaalisiin osa-alueisiin vaikuttavat vielä pitkään. Myönteiset tunnetilat siis kasaantuvat, ja ne eivät saa aikaan hyvää oloa vain nykyhetkessä, vaan ne lisäävät sitä mahdollisuutta, että hyvinvointi kasvaa myös tulevaisuudessa (Fredrickson 1998).

Fredrickson (2013, 68–76) kertoo, että myönteiset tunteet, rakkauden mikrohetket, vaikuttavat neurobiokemiaamme, ja siksi ne ovat niin erityisiä puskureita biologiselle uhka-ajattelullemme. Hänen mukaansa myönteiset tunteet auttavat ihmistä laajentamaan havaintokenttäänsä, ja myönteisten tunnekokemusten jälkeen esimerkiksi luovalle oppimiselle välttämättömät aivokuoren osat aktivoituvat. Ihmiset elävät tämän hetkisessä digitalisaation maailmassa jatkuvassa aistiärsykestressissä ja se aiheuttaa pahoinvointia, koska stressireaktiot ylikorostuvat aivoissa. Tämä taas voi tuhota muistin ja oppimisen kannalta elintärkeästä hippokampuksesta hermosoluja. (Gunnar & Quevedo 2007.)

Myötätunto on vuorovaikutustaitojen ja ihmissuhdetaitojen kannalta yksi tärkeimmistä tunteenaidoista, joita lapsille ja nuorille voidaan opettaa. Cassell (2011, 393) kertoo, että myötätunto on jo Aristoteleen ajoista saakka nähty tärkeänä inhimillisenä tunteiden voimana, joka ihmiselle herää silloin, kun hän näkee toisen ihmisen kärsimystä. Kuitenkin Pessi (2014, 181) haluaa korostaa, että myötätunto ei tarkoita vain toisten ihmisten ikävissä tilanteissa ja tunteissa myötäelämistä, vaan yhteinen jakaminen liittyy myös intohimoon, riemuun, innostukseen ja iloon. Myötätunnon opet-

teleminen itseä kohtaan on tärkeää henkisen hyvinvoinnin kannalta, ja sillä on tärkeä yhteys psyykkiseen joustavuuteen (Tirch, Schoendorff & Silberstein 2016, 70–71). Myötätuntoa voidaan opettaa, ja se on tulevaisuudessa yksi positiivisen psykologian tärkeimmistä tutkimuskohteista (Cassell 2011, 393).

”*Se, mihin keskityt, lisääntyy*” on hyvin yleinen sanonta positiivisen pedagogiikan piirissä. Tämä sanonta pätee myös myönteisiin tunteisiin, ja erityisesti opettajan on tärkeää nostaa ja erotella myönteisiä tunteita luokan tilanteissa ja oppilaissa sanottamalla niitä näkyväksi. Näin myös oppilaat oppivat vaalimaan myönteisiä tunteita negatiivisten tunteiden vaalimisen rinnalla. Ihminen voi aivan samalla tavalla herkistyä myönteiselle palautteelle ja ympäristön turvasta kertoville emotionaalisille viesteille kuin vaarasta kertoville uhkaviesteille, joihin ihmisellä on biologinen taipumus (Sajaniemi 2016, 32).

Vaikka positiivinen pedagogiikka keskittyy erityisesti myönteisiin emotioihin, se ei kuitenkaan sulje pois vaikeiden tunteiden sekä haasteellisten aiheiden työstämistä osana oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 243). Fredrickson (2003) päinvastoin esittää, että myönteisten tunteiden vahvistavalla vaikutuksella voidaan parantaa resilienssiä ja psyykkistä joustavuutta lapsen kohdatessa elämässään ikäviä tunteita tai kokemuksia. Myös Leontinev (2013) lisää, että tunteiden ja kokemusten merkityksenanto sekä tunnistaminen tuottavat sinnikkyyttä ja resilienssiä, jotka auttavat lasta sietämään negatiivisia tunteita ja tilanteita sekä pettymyksiä. Duckworth ja Seligman (2005) erittelevät, että itsesäätely ja sinnikkyys ennustavat koulumenestystä jopa älykkyydosamäärää enemmän.

Resilienssi on sietokykyä, myönteistä selviämistä sekä uskoa omaan kykyihinkin (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Resilienssi on kognitiivisia prosesseja eli toisin sanoen resilienssi on tapoja ajatella itsestä, elämästä ja omasta selviämisestä vaikeiden aikojen kohdatessa. Resilienssillä tarkoitetaan sitä sisäistä puhetta, jonka ihminen itselleen kertoo vaikeuksien koittaessa. Tämä sisäinen puhe vaikuttaa yksilön tunteisiin ja käyttäytymiseen. (Reivich & Shatte 2002, 12.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 44–45) kertovat, että tunnetaidot liittyvät tiiviisti resilienssin opettamiseen, ja että opettajan tulisi opettaa useita elementtejä oppilailleen, jotta toipumiskykyä voitaisiin oppia. Ennen kaikkea he haluavat tähdentää, että resilienssi on opittava taito, jota voi opettaa. Näitä elementtejä, joita resilienssin suhteen on mahdollista opettaa, ovat esimerkiksi kannustaminen sinnikkyyteen, kyky säädellä ja tunnistaa omia tunteita, vahvuuksien tunteminen ja niiden käyttäminen, pystyvyyden kokemukset, kyky olla yhteydessä toisiin, ongelmanratkaisutaidot sekä myötätunto itseä kohtaan. Resilienssin opettaminen liittyy vahvasti ajatusmallien paljastamiseen, uskomusten muuttamiseen ja perspektiivinottamisen taitoon (Reivich & Shatte 2002, 13).

Resilienssin opetuksessa siis korostuu kaikki positiivisen pedagogiikan sisällöt, mutta niiden harjoittaminen on helpompaa silloin, kun oppilaat ja opettajat ovat läsnä.

Aivojen hyvän toiminnan vuoksi positiivista pedagogiikkaa on miltei mahdotonta tuottaa ilman läsnäoloa, stressittömyyttä ja hiljentymistä. Stressireaktiot ja erityisesti kroonistuva stressi on yleisesti tunnettu olevan erittäin haitallista terveydelle ja hyvinvoinnille. Maailman nopea muutos ja jatkuva digitalisaation lisääntyminen on aiheuttanut ärsyketulvan nykyihmisen elämään, ja se puolestaan aiheuttaa kroonista stressiä niin lapsille kuin aikuisille (Lassander, Fagerlund, Markkanen & Volanen 2016, 243).

Stressinmäärällä on pahoinvointivaikutuksen lisäksi vaikutuksia oppimiseen. Erityisesti hippokampuksen alue on herkkä stressiaktivoitumiselle, ja liian voimakas ja jatkuva stressiaktivoituminen vaimentaa hippokampuksen aluetta. Kun hippokampuksen aluetta vaimennetaan jatkuvalla tai liian kovalla stressillä, muistiin painaminen estyy. (Gunnar & Quevedo 2007.) Läsnaoleva, kannustava, hyväksyvä, myötätuntoinen, arvostava ja turvallinen aikuinen vähentää lapsen kokemaa stressiä (Launginauer & Hakuni-Järvinen 2008).

Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu tiiviisti hiljentyminen tai mindfulness. Mindfulness tarkoittaa suomeksi tietoista hyväksyvää läsnäoloa, ja sen hyvinvointia lisääviä vaikutuksia on tutkittu olevan paljon. Lapsilla ja nuorilla tutkimusta on tehty vielä verrattain vähän, mutta niissä interventioissa, joissa lasten mindfulness-harjoittelua on tutkittu, on saatu erittäin merkittäviä ja hyviä tuloksia. Lasten tutkimuksissa on osoitettu tietoisuustaitojen kehittävän lasten ja nuorten tarkkaavaisuutta, toiminnanohjausta, käyttäytymisen hallintaa, onnellisuutta, emotionaalista tasapainoa, myötätuntoa sekä sosiaalisia taitoja. Tietoisuustaitojen harjoittamisella on edelleen todettu voitavan vähentää masennusta, aggressiivista käyttäytymistä, ADHD-oireita, koettua stressiä ja muita psykopaatologisia oireita. (Terve Oppiva Mieli 2017.)

Tietoisen läsnäolon harjoittamisen suosio on kasvanut viime vuosien aikana myös opettajien ja tutkijoiden keskuudessa. Zennerin ym. (2014) tekemässä tutkimuskatsauksessa on käyty läpi 15 erilaista ohjelmaa tietoisuustaitojen opettamisesta kouluissa. Kouluissa käytetään tietoisuustaitojen opettamista jo paljon, mikä on positiivisen pedagogiikan kannalta hyvä, koska tietoisuustaitojen oppiminen lisää positiivisen pedagogiikan sisältöjen oppimista. Tietoisuustaitojen ja meditaation käyttäminen koulussa lisää sosiaalisten taitojen, tunnetaitojen, muiden huomioimisen, luovuuden ja stressinhallinnan taitoja. (Zenner, Hennerleben-Kurz & Wallach 2014.)

Tietoisuustaitoja voidaan opettaa, ja tietoinen läsnäolo voi lisätä niin oppilaan kuin opettajankin hyvinvointia. Myös opettajan hyvinvointiin liittyviä tutkimuksia on tehty useita, ja niillä opettajilla, jotka itse harjoittavat mindfulnessia, on todettu myönteisiä tuloksia esimerkiksi psykologisen stressin vähentymisenä ja myötätunnon lisääntymisenä (Lassander ym. 2016, 249–250). Lisäksi

Flook, Goldberg, Pinger, Bonus ja Davidson (2013) osoittivat omassa tutkimuksessaan, että niissä luokissa, joissa opettajat itse harjoittivat tietoisien läsnäolon harjoituksia, oli lähes jokaisella luokkahuoneen ilmapiiriä mitattavalla ulottuvuudella parempi ilmapiiri kuin niissä luokissa, joiden opettajat eivät olleet harjoittaneet tietoisuustaitoja. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen edistämiseksi opettajan itsensä tulisi harjoittaa tietoisuustaitojen harjoittelua.

Positiivisen psykologian yhtenä tunnetuimpana ilmiönä pidetty flow-tila mahdollistuu silloin, kun ihminen on mindful (eli tietoisien hyväksyvän läsnäolon tilassa). Tietoisien hyväksyvän läsnäolon tilassa aivot eivät toimi automaattiohjauksensa mukaisesti niin kuin aina ennenkin, vaan ihmisellä on mahdollisuus nähdä paremmin uudet ratkaisut ja ideat. (Langer 2011, 279–282.) Tämä taas perustuu siihen, että hengitystekniikat rentouttavat kehoamme, ja silloin kehomme suurin hermojärjestelmä, eli vagus-hermosto, lähettää aivoillemme tiedon siitä, että olemme turvassa ja onnellisia. Ja vain silloin luova ajattelu on mahdollista. (Morris 2013, 187.)

Mindfulness-harjoitukset ovat lasten ja nuorten mielestä todella mielekkäitä. Morris (2013, 181) kertoo, että hän teettää mindfulness-harjoituksia jokaisen oppituntinsa alussa noin kymmenen minuuttia. Hänen tutkimustensa mukaan oppilaat ovat sitä mieltä, että heidän mieluisin oppimansa asia positiivisen pedagogiikan aiheista on ollut mindfulness. Oppilaat ovat oppineet mindfulnessin käytön arjessaan, ja he käyttävät sitä myös itsenäisesti stressin lievittämiseen, urheilusuoritusten optimointiin, musiikin tai draaman esitysten parantamiseen sekä lisäämään keskittymiskykyä muissa tärkeissä tilanteissa. Oppilaat käyttävät mindfulness-harjoittelua siksi, että he pitävät siitä rauhan tunteesta, jonka harjoittelu heissä saa aikaiseksi.

Mindfulness-harjoitukset kuuluvat siis olennaisena osana positiiviseen pedagogiikkaan. Ja itse asiassa Morris (2013, 16) on sitä mieltä, että ensimmäiset askeleet hyvinvoivan koulun luomiseen ovat hiljentymisen hetkien lisääminen koulujen arkeen.

Positiivisen pedagogiikan aihealueista erityisesti hyvinvointia lisäävät menetelmät ovat moniulotteisia ja kokonaisvaltaisia, ja siitä johtuen näistä aiheista muodostuu analyysirunkoonkin useita ylä- ja alaluokkia. Lisäksi hyvinvointia lisäävät aihealueet ovat tiiviissä vuorovaikutussuhteessa ympäristötekijöiden ja oppimiseen liittyvien tekijöiden kanssa.

### 5.1.3 Oppiminen

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 9) kirjoittavat, että joustava luonne ja kyky selviytyä vastoinkäymisistä ovat vahvasti sidoksissa oppimiseen. He vielä lisäävät, että akateemisten ja kognitiivisten tietojen ja taitojen on mahdotonta syntyä tyhjiössä. Ne ovat väkevästi yhteydessä ihmisen luonteeseen ja sen kehittymiseen. Duckworth ja Seligman (2005) erittelevät, että akateemiseen ke-

hittymiseen tarvitaan motivaatiota, sinnikkyyttä, itsesäätelyä, uteliaisuutta ja monia muita eikognitiivisia taitoja.

Positiivisen pedagogiikan mukainen oppiminen on mahdollisuutta tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkityksen antoon, sosiaalisiin suhteisiin sekä itsensä toteuttamiseen (Kumpulainen ym. 2014, 227). Positiivinen pedagogiikka pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jota ei nähdä niinkään pedagogisena teoriana, vaan se on pikemminkin oppimista käsittelevä teoria (Rauste von Wright ym. 2003, 53). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen painotus on siinä, että oppiminen on oppijan omaa aktiivista toimintaa ja oppijalla on aktiivinen rooli oppimisensa ja tiedon tuottajana. Opettaminen ei ole tiedon siirtämistä oppilaalle, vaan sen on oppilaan oman oppimisprosessin ohjaamista. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja saa esittää tietoja oppilaille, mutta tärkeämpää on se, että opettaja organisoii oppimistapahtumat oppijan omaa oppimisprosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 61–62.)

Positiivisen pedagogiikan ajattelutaitojen tärkeä sisältö on asenne. Asenne on ennen kaikkea tapa ajatella ja suhtautua asioihin. Dweck (2007; 2010) on tutkinut ja kirjoittanut artikkeleissaan siitä, kuinka asenteella on suuri merkitys oppimisen kannalta. Opittu avuttomuus (engl. *learned helplessness*) on oppimisen epäonnistumisia selittävä asenne, joka pohjautuu omien kykyjen aliarvioimiseen heikentäen motivaatiota (Seligman 1972). Dweck (2007; 2010) esittää teoriassaan ajatuksen, että on olemassa kahdenlaisia oppijoita. Hänen mukaansa osalla oppijoista on muuttumattomuuden asenne, joka pohjautuu siihen uskomukseen, että älykkyys on pysyvä ominaisuus, johon ei voi vaikuttaa. Tämä ryhmä pitää yrittämistä tyhmyyden osoituksena ja kokee, että virheet johtuvat kyvykkyyden puuttumisesta, ja he välttelevät haasteita ja kovaa yrittämistä. Osa oppijoista on varustettu kasvun asenteella, ja heillä taas on uskomus siitä, että mahdolliset epäonnistumiset ovat hyvä väylä kasvuun ja oppimiseen. Kasvun asenteen omaavat oppijat näkevät ihmisen käyttäytymisen tilannesidonnaisena toimintana, johon vaikuttaa useat eri osa-alueet. Ihminen on kasvun asenteen omaavana joustava kokonaisuus, joka muokkaantuu ja oppii jatkuvasti.

Positiivisessa pedagogiikassa ajattelutaitojen yksi opetettava elementti on kasvun asenteen omaksuminen. Opettaja voi opettaa kasvun asennetta erityisesti kannustamalla itse oppimisprosessia. Tarkoituksena ei ole niinkään keskittyä lopputulokseen, vaan tarkoitus on korostaa kyvykkyyden ja yrittämisen merkitystä. Kasvun asennetta opettaessa opettajan tulisi keskittyä oppilaiden vahvuuksiin, erilaisiin oppimistapoihin, sinnikkääseen yrittämiseen sekä vaihtoehtojen hakemiseen. Opettajan tulisi palkita ja huomata pienetkin edistysaskeleet sekä sanottaa vahvuuksien käyttöä. Lisäksi opettajan olisi tärkeää korostaa sitä, miten ihmisen aivot kehittyvät haasteiden edessä – eivätkä helppojen ja nopeiden vastausten löytymisestä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 59–62.)



Toisena tärkeänä positiivisen pedagogiikan ajattelutaitona voidaan pitää subjektivismia ja ajattelun sekä ihmisyyden kognitiivisia rakenteita. Kasvun asennetta on opetettu hyvin tuloksin Penn Resiliency Programm:n (PRP) avulla kouluissa. Tässä ohjelmassa opettajat opettavat aivojen toiminnasta erityisesti sitä ymmärrystä, että kaikkien kognitiivisten toimintojen lähtökohtana toimivat ajatukset, ja ajatukset johtavat myös tunteitamme. Lapsille tätä on PRP:ssä opetettu esimerkiksi sellaisten sarjakuvien avulla, joissa kieli on lapsille ja nuorille ymmärrettävää sekä selkeää. (Peterson & Steen 2011, 316–319.)

Kognitiivisten rakenteiden ymmärryksen jälkeen lapset ja nuoret on opetettu kriittisesti arvioimaan omia uskomuksiaan elämästään ja itsestään. Kun omien ajatusten heikko todenperäisyys tulee nuorille läpinäkyväksi ja nuoret oppivat, että omia ajatuksiaan ei kannata uskoa, on kasvun asenteen rakentaminen helpompaa. Elämän ja ajatusten tulkinnallisuuden eli subjektivismin korostaminen ja esiintuominen siirtyy tutkimusten mukaan vanhemmilta lapsille. Kuitenkin erityisesti opettajan palautteet lasten kyvyistä ja opettajien suhtautuminen lasten onnistumisiin ja epäonnistumisiin ovat kriittisen tärkeässä roolissa lapsen kasvun asenteen vahvistumiselle. (Peterson & Steen 2011, 316–319.)

Yksi universaalisti erittäin arvostettu ajattelu- ja kognitiivinen taito on luovuus. Luovuutta arvostetaan kaikissa kulttuureissa, ja positiivinen pedagogiikka antaa eväitä myös luovuuden kehittämiseen. Lapset ovat luovia jo luonnostaan. Positiivisen pedagogiikan mukaan kouluissa tulisi kannustaa lapsia leikkillisyyteen ja avoimuuteen sekä luoda luokkahuoneeseen sellaisia tilanteita, joissa jokaisen ajatuksia ja ideoita arvostetaan. Lisäksi luovuuden rinnalla tulisi painottaa sinnikkyyden ja yhteistyön merkitystä, sillä erittäin harvoin kukaan luova ihminen on saanut mitään suuria innovaatioita aikaan ilman kannustavia opettajia, vertaisia ja hyvää yhteistyötä. (Simonton 2011, 265–266.)

Vaikka POPS 2014:ssä käytetään paljon käsitettä *ongelmalähtöinen* toiminta, olen rinnastanut sen tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan käsitteen *ratkaisukeskeisyys* kanssa. Ongelmalähtöinen toiminta tähtää tulkintani mukaisesti uusien ratkaisujen ja toimintatapojen löytämiseen. Positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian ratkaisukeskeisyyden termi tarkoittaa täysin samaa.

Ehdyttävä opetus tähtää ratkaisukeskeiseen ajattelumalliin. Ehdyttävä opetus tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppimisen luonne nähdään monitahoisena. Koska oppimisen luonne nähdään monitahoisena, tulisi opetussuunnitelmien myös olla mukautuvia (Rauste von Wright ym. 2003, 175–176). Opetussuunnitelma, joka on rakennettu, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, perustuu ongelma- ja ilmiölähtöisyydelle. Tiedon ollessa subjektiivinen ja jatkuvasti uudelleen rakentuva konstruktio, merkittävä opetussuunnitelmallinen päämäärä on syventyä tiedonhankkimisen taitojen oppimiseen, jota ratkaisukeskeisyys ennen kaikkea on. Tietoa on nykypäivänä

vaivattomasti saatavissa erilaisista tietoverkoista, ja näin ollen faktatiedon ulkoa opetteluun tarve kouluissa vähenee. Tästä johtuen tiedonkäsittelytaidot ja ratkaisukeskeisyys nousevat tärkeiksi aiheiksi koulujen arjessa. (Tynjälä 1999, 67.)

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 87) mukaan oppimiskokonaisuuksien ja eheyttävän opetuksen taustalla piilee ihmisen luontainen ratkaisukeskeisyys ja ihmettely. He huomauttavat, että ihminen on luontaisesti aktiivinen, ihmettelevä ja utelias olento, ja sitä tulisi hyödyntää aktiivisesti myös koulussa. Uteliaisuuteen on hyvä liittää tavoitteellisuus. Tavoitteiden asettaminen on tärkeä sisältö myös positiivisessa pedagogiikassa.

Heppner ja Lee (2011, 345) tähdentävät, että ratkaisukeskeisyys on kriittisen tärkeä keino silloin, kun ihminen kohtaa elämässään vaikeuksia. He erittelevät, että vaikeuksista selviytymiseen tarvitaan ratkaisukeskeisyyttä, mikäli vaikeuksista halutaan selvitä mahdollisimman pienin trauma. Lapsen luontaisella ratkaisukeskeisyydellä on pieni yhteys äidin ratkaisukeskeisyyden kanssa, mutta ratkaisukeskeisyyttä voidaan ennen kaikkea opettaa useilla erilaisilla positiivisen pedagogiikan menetelmillä (Heppner & Lee 2011, 351). Ratkaisukeskeisyys on ennen kaikkea ihmisen luontaisen ihmettelyvoiman hyödyntämistä hyvillä kysymyksillä, kollektiivisella tiedonrakentamisella sekä loistavalla vuorovaikutuksella. Ratkaisukeskeisyys tarvitsee rinnalleen valmentavan vuorovaikutuksen ja ohjaavan työotteen, jota tulee soveltaa myös positiivisen pedagogiikan mukaisessa arvioinnissa.

Positiivisen pedagogiikan mukainen arviointi koskee lapsen hyvinvointia ja oppimista, joka rakentuu opettajan, lapsen sekä vanhemman yhteistyössä, mutta erityisesti lapsen näkökulma ja osallisuus korostuvat. Arvioinnissa on tärkeää aikuisten keskinäinen pohdinta ja sen pohjalta jatkuva pedagogisen toiminnan kehittäminen ja suunnittelu. (Kumpulainen ym. 2014, 234.)

Opettajan tehtävänä arviointikeskusteluissa on toimia valmentavan mallin mukaisesti antaen tilaa oppilaalle ja hänen huoltajilleen. Oppilas on oman oppimisensa ja tunteidensa asiantuntija. Huoltaja taas on vanhemmuuden asiantuntija. Opettaja on pedagoginen asiantuntija, jonka tarkoituksena on valmentavan keskustelun keinoin oivalluttaa huoltajaa ja oppilasta jyräämättä heidän mielipiteitään. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 190–191.)

Kumpulainen ym. (2014, 234) esittävät, että positiivisen pedagogiikan mukainen arviointi pohjautuu opettajan, vanhempien sekä lapsen omaan dokumentointiin ja siitä seuraavaan yhteiseen pohdintaan. He vielä korostavat, että dokumentointi mahdollistaa hyvinkin konkreettisen tavan seurata lapsen kehitystä ja kasvua. Lisäksi se antaa hyvän pohjan jatkosuunnittelulle kasvatuksen suhteen. Dokumentointia tulisi käyttää positiivisen pedagogiikan mukaan paljon muutenkin koulujen arjessa, jotta lapsi itse oppii reflektoidaan omaa osaamistaan, tunteitaan ja persoonaansa. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 192–193) kuitenkin kehottavat opettajia luottamaan omaan subjektiiviseen

näkemykseensä dokumentoinnissa ja valitsemaan arviointikeskustelun välineistöksi vain sellaisia tekijöitä, jotka auttavat oppilasta hänen oman oppimisprosessinsa hahmottamisessa.

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 170) pitävät arviointia yhtenä keinona hyvään oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen. Heidän mielestään pelkkä numeraalinen tai edes sanallinen palaute ei ole hyvää arviointia tai oppimista edistävää toimintaa, jos oppilas ei voi löytää siitä mahdollisia kannustimia oppimisensa eteenpäin viemiseen. Lisäksi numeraalinen arviointi osoittaa vain oppilaan paikan arviointiasteikolla juuri sillä hetkellä.

Kannustavassa arvioinnissa korostetaan oppilaan vahvuuksia ja hänen jo hallitsemiaan osa-alueita sekä saavuttamia tavoitteita. Arviointikeskustelussa opettaja ohjaa oppilasta itseään huomaamaan ne osa-alueet, joissa hän ei vielä ole saavuttanut asettamia tavoitteita, ja pohtimaan keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaan arvioinnissa palautteiden suhde tulisi olla kolme positiivista palautetta suhteessa yhteen negatiiviseen palautteeseen (3+1). Kannustava ja vahvuuksiin keskittyvä arviointi ei kuitenkaan tarkoita epärealististen oppijakuvan luomista tai epätodellisista aiheista kehumista. Vahvuuksiin keskittyvän arvioinnin tavoitteena on auttaa oppilasta tunnistamaan ja erittelemään omia vahvuuksiaan, mutta samalla huomioimaan ne osa-alueet, joita hänen tulisi vielä kehittää. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 171; 179.)

Positiivisen pedagogiikan mukainen arviointi on erittäin käytännönläheistä. Arviointi pohjautuu avoimeen, yksityiskohtaisen ja käytännölliseen keskusteluun oppilaan, huoltajien ja opettajan kesken. Erityisen tärkeää arvioinnissa käytännön tasolla on tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen. Arvioitavien asioiden sanottaminen on tärkeää tehdä yhdessä oppilaan kanssa ja arvioitavista asioista tulee keskustella avoimesti. Hyvänä käytännöllisenä keinona arvioinnin toteuttamisessa on esimerkiksi tavoitekartan tekeminen luokan seinälle. (Luostarinen & Peltomaa, 2016 181–182.)

Positiivisen pedagogiikan arjen työkaluista erityisesti dokumentointi on tärkeää, koska se luo perustan myönteiselle vuorovaikutukselle, kasvatuskumppanuudelle ja yhteisöllisyydelle. Lisäksi dokumentoinnin avulla lapsen elämän tärkeät asiat on mahdollista jakaa yhteisesti. Tarkalla dokumentoinnilla voidaan lapsen kehitystä ja kokemusmaailmaa seurata sekä suunnitella pedagogista toimintaa. Myös arviointi on mahdollista tarkan dokumentoinnin avulla. Ihmisen visuaalisen maailmanjäsentämisen vuoksi dokumentointia tulisi tehdä mahdollisimman visuaalisesti piirrosten, videoiden ja kuvien avulla. Lapsen on tärkeää antaa itse dokumentoida omia elämäntapahtumiaan, tunteitaan ja toimintaansa. Tärkeää on vielä se, että lapsen kasvattajat dokumentoivat lapsen kasvua niin koulussa kuin kotonakin. Näin aikuiset voivat mallintaa positiivisen pedagogiikan toimintamalleja lapsille. (Kumpulainen ym. 2014, 231; 234.)

Dokumentointi auttaa tukemaan myönteisestä suunnasta myös niitä oppilaita, joilla on oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyviä tarpeita. Positiivisen pedagogiikan mukaan näitä oppilaita tulee tukea vahvuusperusteisesti (Huebner ym. 2011, 566).

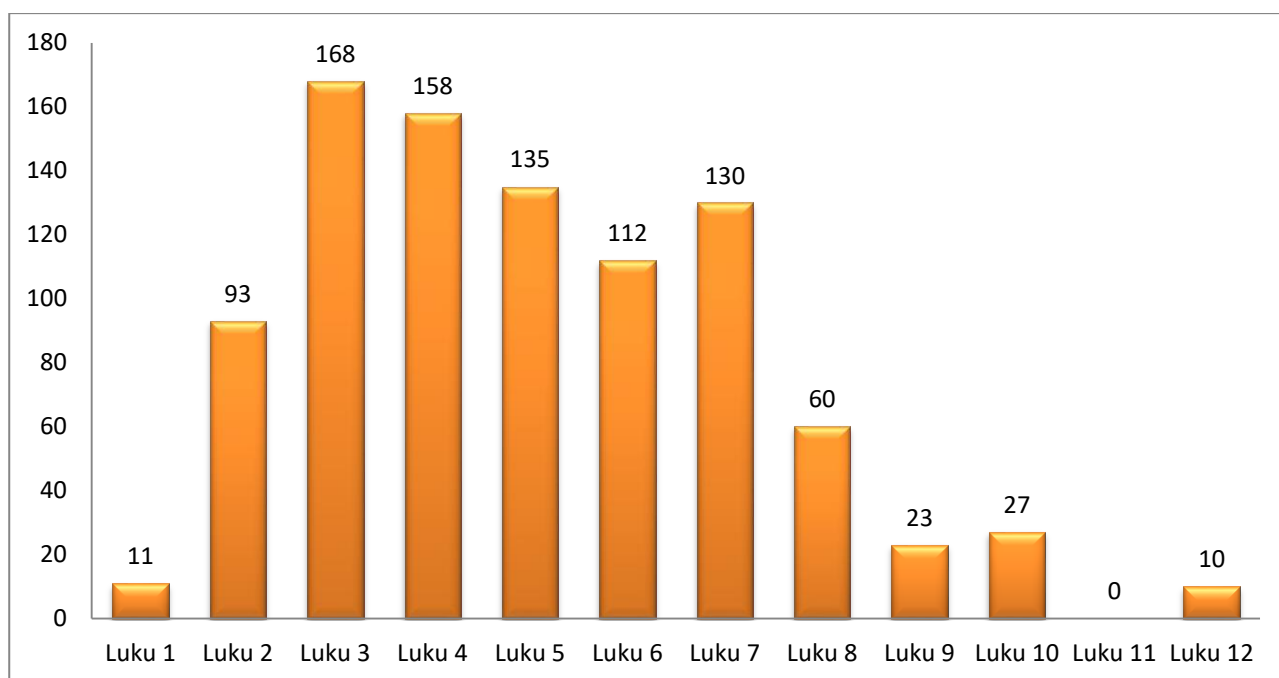
Edellä esitetystä on nähtävissä, että myös oppimiseen liittyviä aihealueita on useita positiivisen pedagogiikan sisällöissä. Näistä aihealueista olen muodostanut analyysirunkoon seitsemän yläluokkaa alaluokkineen. Tuloksia sen suhteen, millaisia yhtäläisyyksiä POPS 2014:n yleisellä osalla ja tässä luvussa 5.1 esitetyillä positiivisen pedagogiikan aiheilla on keskenään, kuvaan seuraavaksi.

## 5.2 Positiivisen pedagogiikan ja POPS 2014 yleisen osan sisällölliset yhtäläisyydet

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöllä on? Yleisenä tuloksena tutkimuksessani voidaan pitää sitä, että positiivisen pedagogiikan sisällöllä ja POPS 2014 yleisen osan sisällöllä on selvää yhtäläisyyttä. Opetussuunnitelman sisällöllä on kuitenkin yhtäläisyyksiä joidenkin positiivisen pedagogiikan aihealueiden kanssa enemmän kuin toisten. Lisäksi yhtäläisyydet jakautuivat opetussuunnitelman yleisen osan lukujen välillä epätasaisesti.

Positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiä sisältöjä löytyi POPS 2014 yleisestä osasta, eli luvuista 1–12, yhteensä 927 kohdasta. Opetussuunnitelman yleisessä osassa, johon sisällönanalyysini kohdistui, on 96 sivua. Opetussuunnitelman ensimmäinen sisältöluku alkaa sivulta yhdeksän, eli yhteensä niitä sivuja, joita analyysini koski on 88. Keskimääräisesti POPS 2014 yleisessä osassa jokaisella sivulla oli 10,5 merkintää positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisistä sisällöistä. Yhdellä POPS 2014:n sivulla on noin 30 lausetta. Karkealla jaottelulla voidaan siis tulkita, että opetussuunnitelman joka kolmannessa lauseessa oli yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa. Yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välillä oli siis huomattavaa. Opetussuunnitelman yleisessä osassa ei positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa yhtäläisyyksiä ollut lainkaan 12 sivulla.

Positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa yhtäläisyyksiä löytyi toisista opetussuunnitelman yleisen osan luvuista enemmän kuin toisista. Liitteessä kaksi on nähtävissä positiivisen pedagogiikan sisältöihin liittyvien merkintöjen lukumäärän jokaisessa POPS 2014 yleisen osan 12 luvussa. Seuraavassa kuviossa (kuvio 4) esitän opetussuunnitelman yleisen osan sisältöjen ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen yhtäläisyydet POPS 2014 lukujen mukaisesti, mikä havainnollistaa sitä, kuinka yhtäläisyydet jakautuvat opetussuunnitelman lukujen välillä.



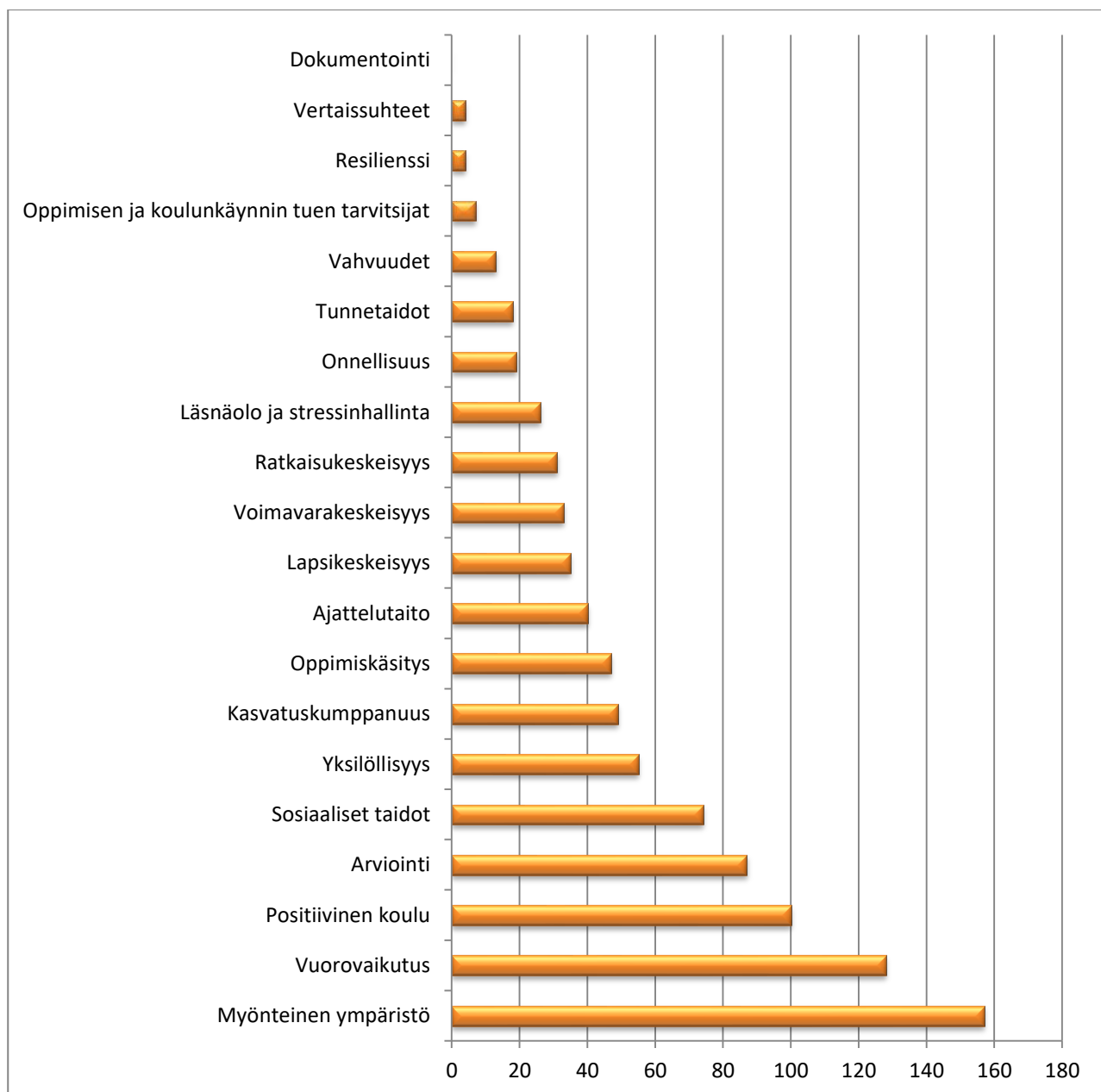
**KUVIO 4.** Yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan lukujen ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen välillä

Voimakkainta yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa sisällönanalyysissa löytyi luvuista kolme, neljä ja viisi. Myös luvussa kaksi oli paljon yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa, mutta lukumääräisesti sisällönanalyysin merkinnät jäivät alle sadan, koska luku itsessään on niin lyhyt (vain neljä sivua). Lisäksi luvuissa kuusi ja seitsemän oli huomattavaa yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa. Yhtäläisyydet positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa painoutuivat POPS 2014 yleisessä osassa lukuihin 2–7.

Yleisen osan sisällöissä kaikkein heikointa yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa oli luvuissa yksi ja 9–12. Luvussa 11, *Erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus* (POPS 2014, 94), ei sisällönanalyysissa löytynyt yhtään yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan kanssa. Luvut 9–10 käsittelevät kielten ja kulttuurin erityiskysymyksiä sekä kaksikielisyyttä (POPS 2014, 86–93). Ja koska positiivinen pedagogiikka ei ota kielikysymyksiin suoraan kantaa, on varsin luontevaa, että yhtäläisyyksiä ei näissä luvuissa juurikaan löytynyt. Luku 12 käsittelee valinnaisaineiden esiintymistä perusopetuksessa, ja tällaiseen suoranaisiin valinnaisaineiden struktuuriin ei positiivinen pedagogiikka myöskään ota kantaa, joten luvun 12 suhteen on myös varsin luontevaa, että yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa oli hataraa. Positiivinen pedagogiikka kuitenkin painottaa sitä, että lapsen tulee saada omilla mielenkiinnonkohteillaan vaikuttaa opiskeluunsa (Huebner ym. 2011, 565), mutta varsinaiset valinnaisainevalinnat ovat tulkintani mukaan eri asia kuin mitä tällä positiivisen pedagogiikan mielenkiinnonkohteiden ohjauksella tarkoitetaan. POPS 2014:n ensimmäinen luku keskittyy opetussuunni-

telman laatimista ohjaaviin sisältöihin, ja siksi luvussa yksi ei ole ylipäättään pedagogisia ohjeita tai yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan kanssa juurikaan.

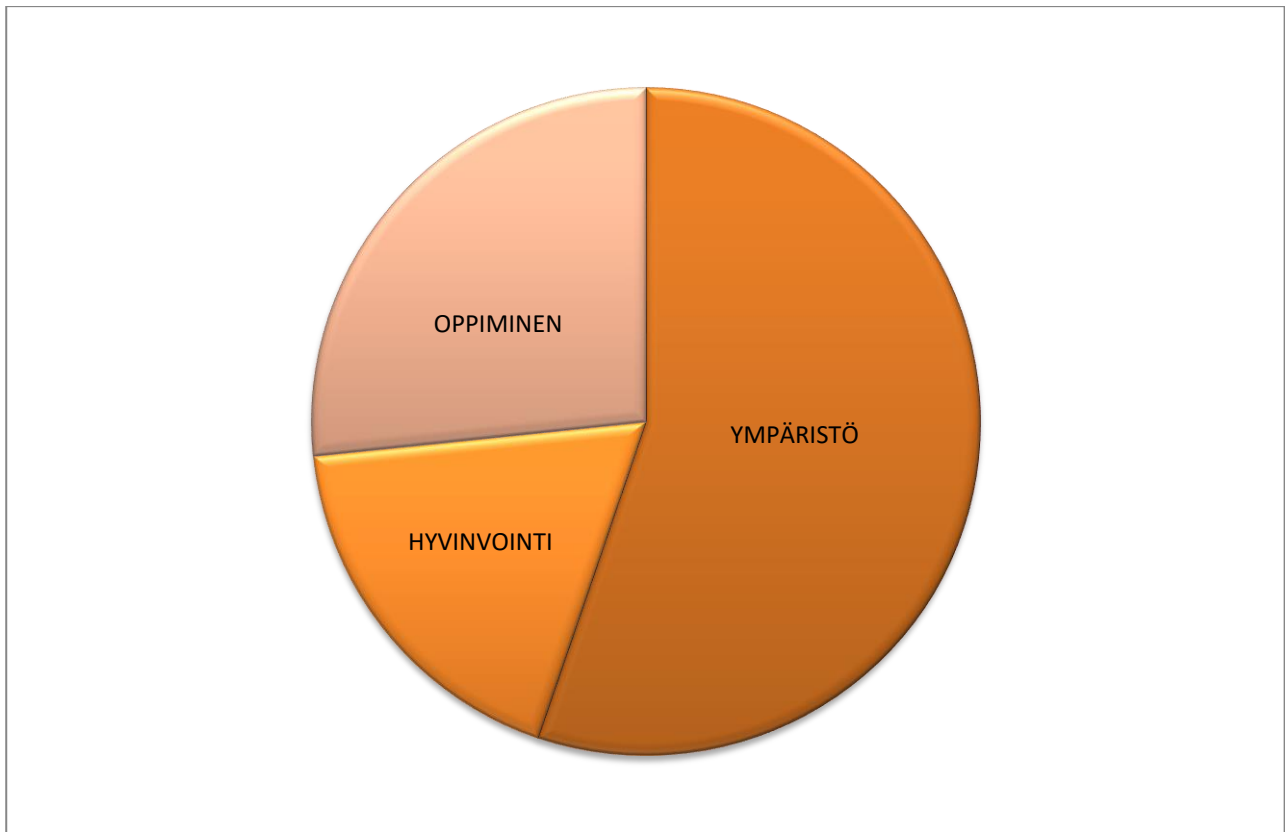
Kuten aikaisemmin tässä tutkielmassa olen todennut, kaikki POPS 2014:n sisällönanalyysissa käyttämäni pää-, ylä- ja alaluokat löytyvät liitteestä yksi. Liitteessä yksi näkyvät analyysin tarkat määrälliset tulokset myös alaluokkien suhteen. Liitteessä kolme on nähtävillä tarkat tulokset jokaisen positiivisen pedagogiikan mukaisen yläluokan yhteistuloksista ja niiden prosenttiosuudet koko tuloksesta. Määrälliset tulokset rikastuttavat tutkimustani, ja siksi olen liittänyt työhöni myös määrällisiä tapoja jäsentää sisällönanalyysin tuloksia. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) on nähtävissä kunkin positiivisen pedagogiikan yläluokan yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan kanssa.



**KUVIO 5.** Positiivisen pedagogiikan yläluokkien yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan kanssa

POPS 2014:n yleisessä osassa selkeästi eniten analyysirungon yläluokista yhtäläisyyksiä oli luokissa myönteinen ympäristö, vuorovaikutus, positiivinen koulu, arviointi ja sosiaaliset taidot. Dokumentointi oli ainoa osa-alue, johon ei analyysissä tullut yhtään merkintää. Dokumentoinnista kuitenkin oli mainintoja POPS 2014:n yleisessä osassa, mutta ne liittyivät arviointiin. Analyysissani merkitsin nämä arvioinnin yhteydessä mainitut dokumentointiin keskittyvät maininnat, jotka olivat merkitykseltään yhtäläisiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa, arvioinnin alaluokkaan *dokumentointi arvioinnin välineenä*.

Vastaus molempiin tutkimuskysymyksiini noudattelee yhtenäistä profiilia. Yhtäläisyyksien laatu POPS 2014 yleisen osan sisältöjen ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen välillä jakaantui varsin samalla tavalla kuin aiemmin muodostamani positiivisen pedagogiikan aihealueiden kolmijako. POPS 2014 yleisen osan sisällöllinen yhtäläisyys oli voimakasta pääasiassa positiivisen pedagogiikan ympäristöön liittyvien sisältöjen kanssa. Selkeää yhtäläisyyttä löytyi oppimiseen liittyvien sisältöjen kanssa, ja vaikka POPS 2014:n kerrotaan olevan hyvinvointia painottava asiakirja (Halinen 2013), jäi yhtäläisyys sen ja positiivisen pedagogiikan hyvinvointiin liittyvien sisältöjen kanssa kevyeksi. Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) on nähtävissä miten POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan yhtäläisyys jakaantuu kolmen pääluokan kesken.



**KUVIO 6.** Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen yhtäläisyyksien jakautuminen

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan aihealueiden sisällöllisiä yhtäläisyyksiä tarkemmin. Lisäksi havainnollistan analyysissä tekemiäni tulkintoja lainauksilla POPS 2014:stä. Kuvaan jokaisen luvun alussa siinä esittämäni tulokset taulukkona, jossa jaottelen positiivisen pedagogiikan yläluokat sen mukaan, millaista yhtäläisyyttä niillä on opetussuunnitelman yleisen osan kanssa. Tässä tutkimuksessa kuvaan yhtäläisyyden laatua sanoilla voimakas sisällöllinen yhtäläisyys, selkeä sisällöllinen yhtäläisyys ja kevyt/olematon sisällöllinen yhtäläisyys. Nämä jaottelut perustuvat sisällön erittelyyn. Tässä tutkimuksessa olen määritellyt voimakasta sisällöllistä yhtäläisyyttä olevan silloin, kun merkintöjä analyysirungon yläluokassa oli yli 70. Selkeää yhtäläisyyttä tulkitsin olevan silloin, kun merkintöjä analyysirungon yläluokassa oli 30–69. Kevytä tai olematonta yhtäläisyyttä tulkitsin olevan silloin, kun merkintöjen määrä analyysirungon yläluokassa oli 0–29.

### 5.2.1 Voimakas sisällöllinen yhtäläisyys ympäristön aihealueiden kanssa

Tutkimukseni perusteella kaikkein voimakkainta sisällöllistä yhtäläisyyttä löytyi positiivisen pedagogiikan pääluokan *ympäristö* kanssa. Yhtäläisyys ei ole voimakasta kaikkien aihealueeseen sisäl-



tyvien yläluokkien kanssa, mutta seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on nähtävissä se, millaisia yhtäläisyyksiä kullakin ympäristöön liittyvien aihealueiden ja POPS 2014 yleisen osan välillä oli.

**TAULUKKO 1.** Ympäristön aihealueiden yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan kanssa

<b>VOIMAKASTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>SELKEÄÄ SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>KEVYTTÄ/OLEMATONTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>
myönteinen ympäristö	kasvatuskumppanuus	vertaissuhteet
vuorovaikutus		
positiivinen koulu		
sosiaaliset taidot		

*Myönteisen ympäristön* yläluokan alaluokista yhteistyön sisältö nousi kaikkein voimakkainta yhtäläisyyttä edustavaksi sisällöksi POPS 2014 yleisen osan kanssa. Myönteisen ympäristön sisältöjen mukaisesti painottuvia aiheita opetussuunnitelmassa olivat myös alaluokat: välittämisen ilmaiseminen, myönteiset kokemukset, ryhmään kuulumisen kokemus ja kunnioittaminen. Yhtäläisyys näiden alaluokkien sisältöjen kanssa oli vaihtelevaa. POPS 2014:n sivulta 36 on esimerkki positiivisen pedagogiikan myönteiseen ympäristöön liittyvien sisältöjen, luottamuksen ja välittämisen ilmaisemisen, kanssa yhtäläiseksi tulkitsemastani sisällöstä.

*Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle.*

Myönteiseen ympäristöön liittyvä yhteisöllisyyden vaatimus on selkeästi esillä POPS 2014:n yleisessä osassa. Yhteisöllisyys korostuu opetussuunnitelmassa varsinaisten yhteisöllisten sisältöjen ja ohjeiden lisäksi siten, että POPS 2014:ssä koulusta käytetään pääasiassa ilmaisua *oppiva yhteisö*, jossa jo itsessään on yhteisöllisyyden kaiku. Tässä analyysissä rajasin nämä *oppivan yhteisön* ilmaukset analyysin ulkopuolelle, koska tulkitsin niiden sisällöltään tarkoittavan ennemmin *koulua* kuin yhteisöllisyyttä.

Myönteisiin kokemuksiin liittyviä ilmauksia oli löydettävissä POPS 2014:n yleisestä osasta. Myönteisten kokemusten alaluokasta rajasin pois myönteiset tunnekokemukset, jotka olivat analyysirungossa tunnetaitojen alaluokkana. Vaikka esimerkiksi onnistumisen kokemukseen liittyy voimakkaasti onnistumisen tunne, tulkitsin tässä analyysissä sen ennemminkin tekemisestä johtu-

vaksi saavutukseksi kuin suoranaisiksi myönteisen tunnekokemuksen tavoittelemiseksi. Esimerkkinä käsitelystä tulkinnasta on POPS 2014:n sivulta 30.

*Onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen.*

Positiivisen pedagogiikan mukaisen yläluokan vuorovaikutus ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välinen yhtäläisyys oli erittäin väkevää. Kaikkien vuorovaikutukseen liittyvien alaluokkien kohdalla näin ei kuitenkaan ollut. Esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvien alaluokkien: opettajan rooli hyvien vuorovaikutussuhteiden rakentajana, ystävällisyys ja hyvän huomaaminen, ja POPS 2014 yleisen osan välinen yhtäläisyys jäi erittäin kevyeksi. Leskisenojan (2016, 197) korostaman opettajan hienotunteisuuden kanssa yhtäläisiä ilmauksia ei opetussuunnitelmasta löytynyt olleenkaan, eli yhtäläisyys jäi tämän positiivisen pedagogiikan sisällön kanssa olemattomaksi. Kuitenkin esimerkiksi vuorovaikutuksen yläluokkaan kuuluvaa ystävällisyyttä vaaditaan POPS 2014 esimerkiksi sivulla 27 seuraavasti:

*Yhteisössä arvostetaan hyvántahtoisuutta ja ystävällisyyttä.*

Opettajan rohkaiseva ja kannustava vuorovaikutus ja arvostuksen korostaminen vuorovaikutuksessa ovat POPS 2014:ssä selkeästi esillä, ja yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan mukaisen rohkaisevan, kannustavan ja arvostavan vuorovaikutuksen sisällön sekä POPS 2014 yleisen osan sisältöjen kanssa oli erittäin vahvaa. Kannustavan vuorovaikutuksen sisällön kanssa yhtäläisestä tulkinnasta esimerkkinä on POPS 2014:n katkelma sivulta 15.

*Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.*

Vuorovaikutustaitojen yläluokan voimakkainta yhtäläisyyttä edustava alaluokka oli analyysissa ohjaamisen / valmentamisen luokka. Yhtäläisyys POPS 2014:n ja positiivisen pedagogiikan mukaisen ohjaamisen sekä valmentamisen suhteen oli erittäin voimakasta. Opetussuunnitelmassa puhutaan paljon opetuksen sijaan ohjauksesta, ja opetussuunnitelman mukaan oppimisprosessi perustuu ohjaukselle, joka on oppimista vahvistavaa sekä kiinnostuksen aiheita avartavaa vuorovaikutusta (POPS 2014, 17). Havainnollistava lainaus POPS 2014:n sisällöstä sivulta 17 vuorovaikutukseen liittyvien tulkintojen suhteen on luettavissa seuraavaksi.

*Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolinen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa, että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.*

Vaikka positiivisen koulun yläluokkaan tuli kokonaisuutena POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyyssissa merkintöjä yhteensä 100, olivat tulokset positiivisen koulun yläluokan sisällä vahvasti painottuneet seuraaviin alaluokkiin: yksilöllinen opetus tärkeää, yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja yksilöllisten mielenkiinnonkohteiden huomiointi. Näiden positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa yhtäläisyys oli erittäin voimakasta. Positiivisen koulun alaluokkiin tulkitsemiäni yksilöllisten tarpeiden, yksilöllisen opetuksen ja yksilöllisten piirteiden huomiointiin POPS 2014:ssä ohjataan esimerkiksi seuraavalla tavalla sivulla 30.

*Eriyttäminen perustuu oppilastuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot.*

Osaan positiivisen pedagogiikan kannalta merkittäviin positiivisen koulun alaluokkiin ei tullut analyyssissa yhtään merkintää. Näitä alaluokkia olivat: myönteinen asenne koulua kohtaan, hyvinvointi koulun tavoitteena, koulutyytyväisyys koulun tavoitteena, korkea motivaatio koulun tavoitteena ja hyvinvointiperusteinen opetuksen eriyttäminen. Näiden positiivisen koulun ominaisuuksien kanssa POPS 2014:llä ei siis ollut minkäänlaista sisällöllistä yhtäläisyyttä.

Aikuisten työyhteisön ilmapiirillä on suuri vaikutus oppilaisiin (Weare & Gray 2003). POPS 2014:n yleisessä osassa ei suoraan mainita työilmapiiriä kuin yhden kerran toimintakulttuurin yhteydessä, joten positiivisen pedagogiikan *hyvän työilmapiirin* sisällön kanssa yhtäläisyys oli erittäin kevyttä. Seuraavasta lainauksesta POPS 2014:stä on nähtävissä tulkintani positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläiseen käsitykseen siitä, että aikuiset antavat omalla myönteisellä esimerkillään ohjausta lasten yhteisölliseen ja myönteiseen asenteeseen kouluyhteisössä toimimiseen.

*Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. (POPS 2014, 36.)*

Lapsen oppimiselle ja kehitykselle tärkein yksittäinen tekijä on se, millaisiin sosiaalisiin yhteisöihin lapsi kuuluu (Kumpulainen & Renshaw 2007). Sisällöllinen yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sosiaalisten taitojen sisällön ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen kanssa oli voimakasta. Sisällönanalyysissa yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sosiaalisten taitojen alaluokkien: oppiminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa, kollektiivinen tiedonrakentaminen, kyky olla yhteydessä toisiin ja yhteistyötaidot, oli erityisen voimakasta. Kumpulaisen ym. (2014, 226–240) mukaan kollektiivinen tiedonrakentaminen kuuluu positiivisen pedagogiikan sosiaalisiin taitoihin sen tärkeänä tavoitteena. Kollektiivisen tiedonrakentamisen yhtäläisen ilmaisuuden tulkintani on nähtävissä alla olevassa lainauksessa POPS 2014:n sivulta 30.

*Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.*

Opetussuunnitelmassa yhdessä tekemisen tärkeys on esillä, ja yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan yhdessä tekemisen sisällön kanssa oli huomattavaa. Yhdessä tekemisen vaatimus näkyy esimerkiksi POPS 2014:n sivulla 27 seuraavalla tavalla:

*Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisen kanssa.*

POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysissa *sosiaaliset suhteet oppimisen kohteena* ja *hyvien ihmissuhteiden rakentaminen* olivat nähtävillä, vaikkakin yhtäläisyys POPS 2014:n ja positiivisen pedagogiikan välillä jäi näiden aihealueiden kohdalla kevyeksi. Sosiaaliset suhteet oppimisen kohteena näkyvät POPS 2014:n yleisessä osassa esimerkiksi sivulta 18 olevassa lainauksessa.

*Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta.*

Sosiaalista pääomaa tarvitaan myös kasvatuskumppanuuden sisältöjen toteuttamiseen. Positiivisen pedagogiikan mukaisen kasvatuskumppanuuden sisällöllinen yhtäläisyys POPS 2014:n kanssa oli selkeää. Kasvatuskumppanuuden alaluokka: lapsen kehityksen ulottuvuuksien avaaminen tavoitteena, nousi kaikkein vahvimaksi yhtäläisyyttä omaavaksi luokaksi. Tulkintaani positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisen kasvatuskumppanuuden sisällön kanssa voi tarkastella alla olevasta lainauksesta, joka on POPS 2014:n sivulta 34.

*Koulutyön järjestämisessä otetaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet. Huoltajien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö tukee tässä onnistumista.*

Positiivisen pedagogiikan mukaiseen hyvään ympäristöön vaikuttavat myös vertaissuhteet ja niiden laatu (Huebner. ym. 2011, 566), mutta POPS 2014:n yleisessä osassa vertaissuhteiden sisällöt eivät olleet kovinkaan selkeästi nähtävissä. Myönteinen palaute vertaisilta mainitaan opetussuunnitelmassa vain kerran, josta lainaus POPS 2014:n sivulta 17 on luettavissa alapuolella.

*Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.*

Opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan ympäristöön liittyvien aihealueiden sisällöllinen yhtäläisyys oli kokonaisuutena kuitenkin voimakasta, vaikka sisällöllinen yhtäläisyys ei kaikkien siihen liittyvien sisältöjen kanssa ollutkaan yhtä selkeää. Merkittävä positiivisen pedagogiikan aihealue on myös oppiminen, johon liittyvien aihealueiden ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välisiä yhtäläisyyksiä kuvaan seuraavaksi.

#### 5.2.2 Selkeä sisällöllinen yhtäläisyys oppimisen aihealueiden kanssa

Positiivisen pedagogiikan oppimiseen liittyvät sisällöt käsittelevät oppimiskäsitystä, lapsikeskeisyyttä, ajattelutaitoja, ratkaisukeskeisyyttä, oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvitsijoita, arviointia ja dokumentointia. Näiden aiheiden sisällöllisen yhtäläisyyden laatu POPS 2014 yleisen osan kanssa vaihteli analyysissa, mutta oli pääasiassa selkeää. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) olen jao- tellut yhtäläisyyksien laadut tarkemmin analyysirungossa käyttämieni yläluokkien mukaan.

**TAULUKKO 2.** Oppimisen aihealueiden yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan kanssa

<b>VOIMAKASTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>SELKEÄÄ SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>KEVYTTÄ/OLEMATONTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>
arviointi	oppimiskäsitys	tuen tarvitsijat
	lapsikeskeisyys	dokumentointi
	ajattelutaidot	
	ratkaisukeskeisyys	

POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysissä yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan mukaisten *arvioinnin* elementtien kanssa oli erittäin väkevää. Positiivisen pedagogiikan arviointiin liittyvien sisältöjen kanssa yhtäläisyys painottui seuraaviin alaluokkiin: itsearviointi, yhteistyössä tehty arviointi sekä arvioinnin on tarkoitus olla oppimista edistävä tapahtuma. Näiden positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja opetussuunnitelman välinen yhtäläisyys oli erittäin voimakasta. POPS 2014:ssä positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisellä tavalla kuvattua yhteistyössä tehtävää arviointia (Kumpulainen ym. 2014, 234) peräänkuulutetaan tulkintani mukaan esimerkiksi sivulla 47 olevalla tavalla:

*Yhteistyö kotien kanssa on osa hyvää arviointikulttuuria. – –. Opettajan, oppilaan ja huoltajan yhteiset keskustelut edistävät keskinäistä luottamusta ja välittävät tietoa oppilaan tilanteesta.*

Ainoastaan *subjektiivisuuden muistaminen arvioinnissa ja palautteen suhde ”3 myönteistä + 1 negatiivista” palautetta kohtaan* eivät saaneet sisällönanalyysissä yhtään merkintää, eli näiden osalueiden kohdalla yhtäläisyyttä ei POPS 2014:n kanssa ollut ollenkaan. Loppujen 14 positiivisen pedagogiikan arvioinnin alaluokkien mukaisia ilmaisuja oli opetussuunnitelmassa ainakin kerran, mutta yhtäläisyys näiden sisältöjen kanssa jäi silti heikoksi.

POPS 2014:n ohjeistus arviointiin sisältää tuntuvasti yhtäläisiä ohjeistuksia positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa. Sanallinen arviointi ja numeraalinen arviointi pitävät yhä pintansa opetussuunnitelmassa, toisin kuin positiivisen pedagogiikan teorioissa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170). Mutta kuten seuraavissa lainauksissa on nähtävissä, myös positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläinen kannustava ja vahvuusperusteinen arviointi (Luostarinen & Peltomaa 2016, 171) on esillä POPS 2014:ssä.

*Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta myös epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimisprosessia. Niitä hyödynnetään opetuksessa oppimista edistävällä ja oppilaita kunnioittavalla tavalla. (POPS 2014, 49.)*

*Alemmilla vuosiluokilla itsearviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan onnistumisiaan ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä tulemaan tietoisiksi työlle soveltavista tavoitteista. Opetusryhmän yhteistä arviointikeskustelua käytetään paljon, annetaan myönteistä palautetta ja osoitetaan, miten monenlaisin tavoin jokainen voi onnistua työssään. Ylemmillä luokilla huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja vahvuuksiin on edelleen tärkeää, mutta oman oppimisen ja opintojen edistymisen tarkastelu voi olla analyttisempää. (POPS 2014, 49.)*

Dokumentointi on tärkeä osa hyvää arviointia positiivisen pedagogiikan sisältöjen mukaisesti (Kumpulainen ym. 2014, 234). POPS 2014:ssä sivulla 48 kehoitetaan myös monipuoliseen huomiointiin ja dokumentointiin:

*Arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä. Opettaja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Tällöin on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä.*

Vaikka dokumentointi nähdään tärkeänä pedagogisena toimintana positiivisen pedagogiikan teoriasisällöissä (Kumpulainen ym. 2014, 231; 234.), ei POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysissä löytynyt yhtään mainintaa dokumentoinnista muutoin kuin arvioinnin yhteydessä. Positiivisen pedagogiikan mukaan oppimista, tunteita, vahvuuksia ja toimintaa koulussa tulisi dokumentoida jatkuvasti, jotta oppilaat ja opettajat voivat nähdä ja tehdä konkreettisemmaksi sitä, mitä koulussa, oppilaissa ja opettajassa tapahtuu (Kumpulainen ym. 2014, 231; 234.). Tällaista dokumentointiin kehottamista ei opetussuunnitelmassa ollut tulkittavissa, joten yhtäläisyys sen ja dokumentoinnin sisällön välillä jäi olemattomaksi.

POPS 2014 yleisen osan sisällönanalyysissä yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan oppimiskäsityksen kanssa oli selkeää, mutta sen alaluokkien eri sisältöjen kanssa yhtäläisyys vaihteli paljon. Oppimiskäsityksen alaluokista *motivaatio* ja *oppiminen on aktiivista toimintaa* alaluokkien kanssa löytyi POPS 2014:stä voimakasta yhtäläisyyttä. Muiden oppimiskäsityksen alaluokkien kohdalla yhtäläisyys oli heikkoa.

Motivaation kasvattaminen oppimista kohtaan on tärkeä sisältö positiivisessa pedagogiikassa ja opetussuunnitelmassa. Motivaation kasvattamista ohjeistetaan POPS 2014:n sivulla 30 seuraavasti:

*Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.*

Huomattavaa yhtäläisyyttä oli myös POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan *ajattelutaitojen* sisällöissä. Ajattelutaitojen alaluokista *omat ja muiden tulkinnat* -alaluokan sisältö näyttäytyy selkeänä yhtäläisyytenä opetussuunnitelman kanssa. Yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan teorioissa tärkeänä pidetyn subjektivistisen ajattelun (Peterson & Steen 2011, 316–319) kanssa on havaittavaa, mutta muut ajattelutaitojen alaluokat näyttäytyivät vain orastavana yhtäläisyytenä POPS

2014 yleisen osan analyysissä. Tiedon tulkinnallisuus ja erilaisten käsitysten sekä mielipiteiden ymmärrys kuvataan tulkintani mukaan POPS 2014:ssä esimerkiksi seuraavalla tavalla sivulla 21:

*Valmiudet systeemiseen ja eettiseen ajatteluun kehittyvät vähitellen, kun oppilaat oppivat näkemään asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä sekä hahmottamaan kokonaisuuksia. – –. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista.*

Positiivisen pedagogiikan mukaisen kasvun asenteen omaksuminen vaatii sinnikästä yrittämistä koulutyössä (Dweck 2007; 2010). Yrittämisen merkityksen kanssa yhtäläinen tulkinta näkyy POPS 2014:ssä esimerkiksi seuraavalla tavalla sivulla 49:

*Työskentelytaitoihin sisältyvät myös taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään, taito toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä taito toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa.*

POPS 2014:n sivulla 27 yrittämisen merkitys on tulkintani mukaan esillä myös, mutta alla olevassa lainauksessa on nähtävillä sen lisäksi oppimisprosessin kannustamiseen liittyvät sisällöt.

*Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen. – –. Siinä arvostetaan työhön syventymistä, oppimisessa tarvittavaa ponnistelua ja työn loppuunsaattamista.*

Mainittavaa yhtäläisyyttä oli myös POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan sisällön lapsikeskeisyys kanssa. Uudessa opetussuunnitelmassa toiminta ja opetus keskittyvät paljon lasten tarpeista lähtevään toimintaan ja siihen, että lapsi on aktiivinen toimija kouluyhteisössä (POPS 2014, 29; 32; 35). Lasten aktiiviseen toimijuuteen ohjataan opetussuunnitelmassa tulkintani mukaan selkeästi, kuten seuraavasta lainauksesta POPS 2014:n sivulta 35 voidaan lukea.

*Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa oppilaiden osuus on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.*

Lapsen aktiivinen toimijuus ja jokaisen lapsen erityislaatu tulee huomata myös silloin, kun oppilaalla tulee tarve oppimisen tai koulunkäynnin tukemiseen. Positiivinen pedagogiikka ei suoraan ota



oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen muuta kantaa kuin sen, että tuen tulisi olla vahvuusperusteista. (Huebner ym. 2011, 566.) Vahvuusperusteinen suhtautuminen tuen tarvitsijoihin näkyy POPS 2014:n yleisessä osassa, mutta yhtäläisyys tämän positiivisen pedagogiikan sisällön suhteen oli heikkoa. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvässä opetussuunnitelman luvussa seitsemän (s. 61) vahvuusperusteinen suhtautuminen tukea tarvitseviin oppilaisiin on esitetty alla olevalla tavalla.

*Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet.*

Koska positiivinen pedagogiikka ei ohjeista oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvitsijoihin kohdistuvia toimenpiteitä vahvuusperusteista suhtautumista tarkemmin, on varsin luontevaa, että myös yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan kanssa jäivät hataralle tasolle. Hieman selkeämpää yhtäläisyyttä löytyi opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan aihealueen *ratkaisukeskeisyys* välillä. Ratkaisukeskeisyyden alaluokista selkeästi POPS 2014 yleisen osan kanssa yhtäläisiä sisältöjä löytyi *luovuuden ja tavoitteiden asettamisen* alaluokista. Vaikka POPS 2014 käsittelee ongelmaperusteista oppimista, ei yhtäläisyys ongelmanratkaisutaitojen suhteen ollut kovinkaan selkeää.

POPS 2014:n yleisessä osassa käsitellään ratkaisukeskeisyyttä ja eheyttävää opetusta. POPS 2014:n luku 4.4 on *Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet* (POPS 2014, 31–32). Kyseisessä luvussa korostetaan tavoitteellista työskentelyä ja yhdessä tehtävää ihmettelyä sekä ratkaisukeskeisyyden merkitystä. Lisäksi tässä luvussa nähdään tärkeänä positiivisen koulun kanssa yhtäläisistä elementeistä se, että oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ohjaavat työskentelyä. *Ratkaisukeskeisyyden* tavoittelu ilmaistaan POPS 2014:ssä selkeästi. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus sivulta 30:

*Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.*

Sisällönanalyysissa ratkaisukeskeisyyden alaluokkana esillä olevan *luovuuden* merkitys kuvataan POPS 2014:ssä esimerkiksi seuraavalla tavalla sivulla 21:

*Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen.*

Edellä olen käsitellyt, millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan oppimiseen liittyvien sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan välillä oli sisällönanalyysin perusteella. Kolmantena tärkeänä aiheena positiivisen pedagogiikan teorioissa on nähtävissä hyvinvointiin tähtäävät pedagogiset toimenpiteet. Seuraavassa luvussa kuvaan, millaisia yhtäläisyyksiä niillä ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä oli.

### 5.2.3 Kevyt sisällöllinen yhtäläisyys hyvinvointiin liittyvien aihealueiden kanssa

Vaikka hyvinvointi on Halisen (2013) mukaan uuden opetussuunnitelman yksi tärkeimmistä tavoitteista, jäi yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan *hyvinvointiin* keskittyvien sisältöjen kanssa pääasiassa heikoksi. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) on nähtävissä se, millaisia yhtäläisyyksiä hyvinvointiin liittyvien yläluokkien ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä oli.

**TAULUKKO 3.** Hyvinvoinnin aihealueiden yhtäläisyydet POPS 2014 yleisen osan kanssa

<b>VOIMAKASTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>SELKEÄÄ SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>	<b>KEVYTTÄ/OLEMATONTA SISÄLLÖLLISTÄ YHTÄLÄISYYTTÄ</b>
	voimavarakeskeisyys	onnellisuus
	yksilöllisyys	vahvuudet
		tunnetaidot
		resilienssi
		läsnäolo ja stressinhallinta

Tutkimukseni analyysirunkoon erittelin *voimavarakeskeisyyden* yläluokkaan ne kohdat opetussuunnitelmasta, jotka käsittelevät *oppimista ja hyvinvointia yhdessä sekä koulua hyvinvointia lisäävänä paikkana* (Kumpulainen ym. 2014, 224.). Yhtäläisyys voimavarakeskeisyyteen liittyvien positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan kanssa oli selkeää. Opetussuunnitelmassa painottui erityisesti positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläinen lähtökohta siitä, että oppiminen ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa ja että koulun tulisi olla hyvinvointia (ei pelkästään oppimista) lisäävä paikka. Luvun viisi otsikko jo itsessään kertoo hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen tärkeystä POPS 2014:ssä. Otsikko on seuraava: *5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen* (POPS 2014, 34).

Tärkeää positiivisessa pedagogiikassa on se, että koulussa oppilaiden kasvuolosuhteet kukoistukseen olisivat mahdollisimman ideaalit ja hyvinvointiin tähtäävät. Oman elämän ja siihen liittyvi-

en myönteisten kokemusten pankki kasautuu voimavarakeskeisyyteen keskittyvässä koulussa. Opettajilla ja koulun henkilökunnalla on oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseen suuri merkitys. (Linkins ym. 2015.) Näiden sisältöjen kanssa yhtäläiseksi tulkitsemaani ilmaisua voidaan tarkastella alla olevassa lainauksessa POPS 2014:n sivulta 34.

*Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisuilleen ja ohjausotteellaan. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen.*

Positiivisen pedagogiikan sisältöihin kuuluva onnellisuuden käsite voidaan rinnastaa hyvän elämän, yleisen hyvinvoinnin ja kukoistuksen käsitteiden kanssa (Seligman 2011, 26–27). Tässä tutkimuksessa *onnellisuuden* yläluokkaan olen muodostanut alaluokat: yleinen hyvinvointi, subjektiiviset hyvinvoinnin kokemukset, hyvää oloa tuottavien asioiden tunnistaminen ja hyvinvointi kaikille (ei vain niille, joilla on ongelmia). Näistä alaluokista selkeää yhtäläisyyttä löytyi *yleisen hyvinvoinnin* sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välillä. Yleiseen hyvinvointiin käsketään POPS 2014:ssä kiinnittämään huomiota tulkintani mukaan esimerkiksi sivulla 37 kuvatulla tavalla.

*Menettelyn tavoitteena on löytää myönteisiä keinoja koulussa käyttäytymiseen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi.*

*Subjektiivisten hyvinvoinnin kokemusten* -alaluokan kanssa yhtäläisyys POPS 2014 yleisessä osassa jäi olemattomaksi. Kevyttä yhtäläisyyttä oli *hyvää oloa tuottavien asioiden tunnistamisen* ja *kaikille suunnatun hyvinvoinnin* -alaluokkien kanssa. Näiden sisältöjen kanssa yhtäläisestä tulkinnasta on luettavissa esimerkki, joka on lainattu POPS 2014:n sivulta 22.

*Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestään ja toisista, harjoittelemaan oma elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa.*

Myös yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden korostaminen ja ihaileminen on tärkeää positiivisen pedagogiikan toimintaympäristöissä (Kumpulainen ym. 2014, 230). *Yksilöllisyyden* -yläluokan ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen yhtäläisyys oli selkeää. Yksilöllisyyden yläluokan kaikkien ala-

luokkien kanssa yhtäläisiä sisältöjä löytyi opetussuunnitelmasta, mutta *ainutlaatuisuuden arvostamisen ja itsetunnon tukemisen* kanssa yhtäläiset ilmaisut esiintyivät POPS 2014:n yleisessä osassa erityisen selkeästi. Itsetunnon tukemiseen koulussa POPS 2014 ottaa kantaa esimerkiksi sivulla 30 lukevalla tavalla:

*Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi.*

Positiivisen pedagogiikan sisältöjen mukaisen *myönteinen käsitys itsestä* -alaluokan ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välinen yhtäläisyys oli huomattavaa. Myönteisen käsityksen itsestä tärkeys näkyy esimerkiksi POPS 2014:n sivulla 27, jossa kuvataan koulun merkitystä myönteisen käsityksen muodostamiselle.

*Yhteisön jäsenenä oppilaat voivat luoda myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään ja kehittää luontaista kokeilun ja tutkimisen haluaan.*

Linkinsin ym. (2015) mukainen ajattelu siitä, että ihmisyydessä ei ole tiettyä formaalia, näkyi POPS 2014:n yleisessä osassa selvästi, mutta itsetuntemuksen sisällön kanssa yhtäläisyys oli yksilöllisyyden alaluokista kaikkein väkevintä.

Yksilöllisyyden rinnalla positiivisen pedagogiikan teoriassa esiintyy tärkeänä aihealueena vahvuudet (Seligman 2008, 158–159). Yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan ja positiivisen pedagogiikan mukaisen yläluokan *vahvuudet* kanssa jäi analyysissa orastavalle tasolle. Vahvuuksien alaluokista selkeintä yhtäläisyyttä löytyi *vahvuuksien tunnistamisen* -alaluokan kanssa, mutta sekään ei ollut kovin huomattavaa. POPS 2014:ssä yhtenä perusopetuksen tavoitteena nostetaan vahvuuksien löytäminen sivulla 18.

*Perusopetus on koulujärjestelmän kivijalka ja samalla osa esiopetuksesta alkavaa koulujatkumoa. – –. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.*

POPS 2014 yleisen osan sisällöissä ei kannusteta oppilaita ollenkaan luottamaan omiin vahvuuksiinsa, eikä vahvuuksia nähdä oppimista tukevinä resursseina. Muiden vahvuuksien yläluokkaan kuuluvien alaluokkien sisältöjen kanssa yhtäläisyys jäi opetussuunnitelman kanssa erittäin heikoksi. Erittäin heikkoa yhtäläisyyttä oli myös *resilienssiin* liittyvien sisältöjen kanssa. Sisällönanalyysissa kaksi resilienssiin liittyvää ilmausta koski *sinnikkyyttä* ja kaksi ilmausta koski *pystyvyyden kokemusta*. Seuraava lainaus POPS 2014:n sivulta 17 kuvaa tulkintaani näiden sisältöjen ilmenemistä.

*Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. ——. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen.*

Tunnetaitojen ja POPS 2014 yleisen osan välillä yhtäläisyys oli hataraa. Tunnetaitojen osaaminen on tärkeä osa-alue ihmisyydessä, koska ne vaikuttavat oppimiseen ja hyvinvointiin merkittävällä tavalla (Fredrickson 2017), mutta POPS 2014:n yleisessä osassa tunnetaitojen merkitystä ei korosteta. Tunnetaitojen sisältöjä opetussuunnitelmassa käsitellään esimerkiksi alla olevalla tavalla. Laina-  
us on sivulta 17.

*Uusien tietojen oppimisen kannalta oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiinsa ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.*

Myötätunto on erityisen tärkeä elementti ihmiseksi kasvamisessa, yhteisen hyvän vaalimisessa ja hyvinvoivan yhteiskunnan rakentamisessa. Myötätunnon kasvattamisella saadaan aikaan paljon inhimillistä hyvää. (Tirch, Schoendorff & Silberstein 2016, 70–71.) Yhtäläisyys *myötätunnon* -alaluokan ja opetussuunnitelman välillä oli erittäin kevyttä, mutta POPS 2014:ssä myötätunto mainitaan esimerkiksi seuraavalla tavalla sivulla 15:

*Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää.*

Läsnäolo ja stressinhallinta ovat merkittäviä aiheita positiivisen pedagogiikan sisällöissä (Morris 2013, 181). Yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan sekä *läsnäoloon ja stressinhallintaan* liittyvän sisällön kanssa oli orastavaa. Yhtäläisyys läsnäolon ja stressinhallinnan sisältöjen kohdalla voimakainta oli *turvallisuuden kasvattamiseen ja turvallisuuden tunteeseen* liittyvät sisällöt. Turvallisuuden tunne on lähtökohta sille, että ihminen voi rauhoittua ja kokea myönteisiä tuntemuksia (Fredrickson 2017). Muiden läsnäoloon ja stressinhallintaan liittyvien alaluokkien kohdalla yhtäläisyys jäi kuitenkin hataraksi. Läsnäoloon ja stressinhallintaan liittyvän rauhoittumisen taidon tärkeyttä opetussuunnitelmassa vaaditaan esimerkiksi seuraavassa lauseessa:

*Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimisprosessia. (POPS 2014, 30)*

# 6 YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT

## 6.1 Tulosten yhteenvetoa ja jatkotutkimusaiheita

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tutkia positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja niiden yhtäläisyyksiä POPS 2014 yleisen osan kanssa. Opetussuunnitelma ei anna suoria pedagogisia ohjeistuksia koulutyön toteuttamiseen, joten erilaisia pedagogisia suuntauksia ja niiden yhtäläisyyksiä opetussuunnitelman kanssa on tärkeää tutkia, jotta koulut saisivat tietoa siitä, millaisin pedagogisin ratkaisuin opetussuunnitelmaa olisi mahdollista toteuttaa (Aaltonen 2003, 201–202).

Tässä tutkimuksessa ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, mitkä ovat positiivisen pedagogiikan aihealueet. Muodostin positiivisen pedagogiikan kirjallisuusaineistosta kolmijaon, joka selkeyttää positiivisen pedagogiikan aihealueiden keskinäistä synteisiä sekä positiivisen pedagogiikan sisältöjen rakennetta. Päätuloksena tutkimuksessani on se, että positiivisen pedagogiikan aihealueet ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Tämän positiivisen pedagogiikan aihealueiden kolmijaon nimen tässä tutkimuksessa YHO-malliksi, jonka lyhenne syntyi sanojen *Ympäristö*, *Hyvinvointi* ja *Oppiminen* ensimmäisistä kirjaimista. YHO-mallin pääluokkiin sisältyy useita yksittäisiä aihealueita, jotka kaikki antavat pedagogisia ohjeita opettajien työhön ja sen eri ulottuvuuksiin. Kaikki positiivisen pedagogiikan aihealueet ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään, joten positiivista pedagogiikkaa tulee tarkastella suurempana kokonaisuutena kuin sen yksittäisinä osina.

Positiivisen pedagogiikan sisällöt ovat varsin moniulotteiset, jonka vuoksi näiden sisältöjen pohjalta muodostamastani YHO-mallista sekä tutkimuksessani käyttämästäni analyysirungosta tuli myös moniulotteisia. Jäsennessäni positiivisen pedagogiikan aihealueita vertailin sen sisältöjä positiivisen psykologian sisällön jäsentelyihin, koska positiivisesta pedagogiikasta ei aikaisemmin ole tehty laajaa jäsentelyä. Seligmanin (2011, 16–22) muodostama positiivisen psykologian PERMA-teoria on luonnollisesti varsin yhteneväinen positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen kanssa, mutta PERMA-teoria ei positiivisen *psykologian* teoriana ota kantaa suoraan *pedagogisiin* ratkaisuihin tai koulun käytänteisiin. Näin ollen tässä tutkielmassa muodostamani yläluokat: ajattelutaidot, voimavarakeskeisyys, oppimiskäsitys, lapsikeskeisyys ja positiivinen koulu, eivät sovi Seligmanin muodostamaan PERMA-teoriaan. Tässä tutkimuksessa muodostamani YHO-mallin mu-

kainen kolmijako ympäristön, hyvinvoinnin ja oppimisen aihepiireihin huomioi laajasti positiivisen pedagogiikan aihealueet, ja myös PERMA-teorian elementit sisältyvät tähän jäsentelyyn.

YHO-malli jäsentelee positiivisen pedagogiikan laajaa teoriaa selkeisiin ja helposti lähestyttävii kokonaisuuksiin. YHO-mallin avulla laajasta positiivisen pedagogiikan teoriasta on mahdollista eritellä selkeitä kokonaisuuksia. Selkeiden kokonaisuuksien erittelyn hyöty näkyy erityisesti positiivisen pedagogiikan käyttöön ottamisessa arjen koulutyössä. Perehtyminen vain yhteen YHO-mallin sisältökokonaisuuteen kerrallaan helpottaa positiivisen pedagogiikan moniulotteisten sisältöjen omaksumista ja käytäntöön viemistä. Seuraavaan kuvioon (kuvio 7) olen koonnut positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä käytännön pedagogisia ohjeita opettajille YHO-mallin mukaisesti jaoteltuna.



**KUVIO 7.** Positiivisen pedagogiikan ohjeita opettajalle

Tutkimuksessani positiivisen pedagogiikan aihealueet löytyivät hyvin, koska perehdyin niin suureen määrään lähdekirjallisuutta jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni. Vaikka tässä tutkimuksessa jäsennellyt positiivisen pedagogiikan aihealueet kattavat laajasti positiivisen pedagogiikan kenttää, on kuitenkin mahdollista, että joitain positiivisen pedagogiikan aihealueita jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska kyseessä ei ollut systemaattinen metatutkimus.

Tutkimuksen tekemistä Suomessa rajoitti se, että lähdekirjallisuutta ei vielä ollut kovinkaan helposti saatavilla. Tähän tutkimukseen sain kuitenkin paljon lähdekirjallisuutta käyttööni, koska työni puolesta minulla oli poikkeuksellisen hyvä positiivisen pedagogiikan kirjasto käytettävissäni. Tähän kirjastoon työpaikallani olemme tilanneet kaikki positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan uusimmat teokset jo useiden vuosien ajan.

Toisena tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on. Tutkimuksessani onnistuin hyvin vastaamaan tähän tutkimuskysymykseen, koska positiivisen pedagogiikan aihealueiden jäsentely oli huolellisesti tehty jo ennen tähän tutkimuskysymykseen vastaamista. Hyvän ja selkeän analyysirungon avulla positiivisen pedagogiikan aihealueiden kanssa yhtäläisien sisältöjen etsiminen POPS 2014:n yleisestä osasta oli mutkatonta. Päätuloksena tämän tutkimuskysymyksen tiimoilta on se, että positiivisella pedagogiikalla ja POPS 2014:llä on selkeää sisällöllistä yhtäläisyyttä. Suomalaista opetussuunnitelmaa ei ole aikaisemmin tutkittu positiivisen pedagogiikan kontekstissa, joten vertaillua aikaisempien tutkimusten kanssa on mahdotonta tehdä.

Sisällönanalyysin tulos POPS 2014 yleisen osan yhtäläisyyksistä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa noudatteli positiivisen pedagogiikan teoriasisällöistä muodostamani kolmijakoa ympäristön, hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen aihealueiden kesken. Ennen kaikkea positiivisen pedagogiikan pääluokkiin kuuluvan ympäristön aihealueen kanssa yhtäläisyys oli voimakasta. Tästä voidaan päätellä, että POPS 2014 on asiakirja, joka ottaa erityisesti kantaa koulussa vallitseviin ympäristötekijöihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Opetussuunnitelma ohjeistaa selkeästi positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiin toimenpiteisiin oppimisen aihealueen sisältöjen kanssa, mutta hyvinvoinnin aihealueen tiimoilta yhtäläisyys oli pääasiassa heikkoa, vaikka Halinen (2013) korostaakin nykyisen opetussuunnitelman olevan ennen kaikkea hyvinvointia painottava asiakirja. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläiset hyvinvointiin liittyvät sisällöt eivät ole ensisijaisia uuden opetussuunnitelman sisällöissä.

Vaikka POPS 2014:n yleisellä osalla ja positiivisen pedagogiikan sisällöillä oli selkeää yhtäläisyyttä keskenään, on huomionarvoista kuitenkin se, että positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja opetussuunnitelman sisältöjä ei voida pitää täysin yhteneväisenä. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida osoittaa, että POPS 2014:n sisällöt = positiivisen pedagogiikan sisällöt. Positiivisen pedagogiikan tärkeät painotusalueet, kuten vahvuudet, läsnäolotaidot ja tunnetaidot, jäivät varsin vähäiselle huomiolle POPS 2014 yleisen osan sisällöissä.

Sisällöllinen yhtäläisyys näyttäytyi vahvana kuitenkin vuorovaikutuksen, sosiaalisten taitojen ja myönteisen ympäristön aihealueilla. Kannustavuus ja rohkaiseminen ovat positiivisen pedagogiikan kivijalkoja, ja yhtäläisyys niiden ja opetussuunnitelman yleisen osan kanssa oli tuntuvaa läpi koko analysoitavan aineiston. Positiivisen pedagogiikan sisältöjen mukainen vuorovaikutus pohjautuu kannustavaan ja kunnioittavaan ohjaamiseen, ja ohjaamisen sekä kannustamisen käsitettä viljellään opetussuunnitelmassa paljon. Ohjaamisen termiä käytetään opetussuunnitelmassa yleisessä osassa jopa enemmän kuin opettamisen termiä, joten näiltä osin positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen painotukset olivat yhtäläisiä.



Tutkimuksessani selvisi myös se, mihin opetussuunnitelman lukuihin yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa painottui. Yhtäläisyydet positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan sisältöjen välillä eivät jakautuneet tasaisesti kaikkien lukujen kesken, vaan erityisesti POPS 2014:n luvuissa 2–7 oli merkittävää yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa. Tutkimustulosteni tulkinnan pohjalta voidaan ajatella, että positiivisen pedagogiikan sisältöjä saattaisi olla hyödyllistä soveltaa erityisesti näiden lukujen sisältöjen käytäntöön viemises-  
sä.

Ennen kaikkea POPS 2014:n koulun toimintakulttuuria käsittelevässä luvussa neljä oli voimakasta yhtäläisyyttä positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa. Tutkimukseni perusteella voidaan tulkita, että uusi opetussuunnitelma on ensimmäinen mahdollinen askel positiivisen koulun rakentamiselle Suomeen, koska toimintakulttuuria halutaan ohjata positiivisen pedagogiikan kanssa voimakkaasti yhtäläiseen suuntaan. Koska positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiä sisältöjä löytyi POPS 2014:n yleisestä osasta keskimääräisesti joka kolmannelta lauseesta, voidaan tulkintaa viedä jopa niin pitkälle, että positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläiset sisällöt voidaan nähdä opetussuunnitelmassa kantavana voimana, kuten Norrishin (2015, 20–22) mukaan positiivisen koulun mukaisessa toimintakulttuurissa tulisikin olla.

Kaikessa tieteen tekemisessä on varottava liiallista yleistämistä, vaikka yleistäminen onkin varsin tyypillistä erityisesti niissä tutkimuksissa, jotka liittyvät ihmistieteisiin. Ojanen (2014, 130) vielä painottaa, että liiallinen yleistäminen on ihmistieteissä yhteinen ongelma, eikä se rajoitu vain positiivisen psykologian tutkimuksiin, teorioihin tai sovelluksiin. Myös tämän tutkimuksen tulosten tulkinnassa on tärkeää huomata, että vaikka yhtäläisyys onkin positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja POPS 2014 yleisen osan välillä huomattavaa, ei sen käytäntöön viemisen toimivuutta voida tässä tutkimuksessa tutkimuksen teoreettisen luonteen vuoksi todistaa.

Analyysin tuloksista nostettuna erityisesti ne aihealueet, jotka kaikkein selkeimmin sisälsivät yhtäläisyyksiä POPS 2014 yleisen osan kanssa, olivat analyysirungon yläluokat: myönteinen ympäristö, vuorovaikutus, positiivinen koulu, arviointi ja sosiaaliset taidot. Seuraavaan kuvioon (kuvio 8) olen koonnut neljä tärkeintä positiivisen pedagogiikan sisältöä, joilla on selkeimmin yhtäläisyyttä POPS 2014 yleisen osan kanssa. Kuvioon olen lisännyt kyseisten positiivisen pedagogiikan sisältöjen käytännön pedagogisia toimenpiteitä, joita tämän tutkimuksen mukaan opettajien saattaisi olla hyödyllistä toteuttaa arjen koulutyössä.



**KUVIO 8.** Selkeimmin yhtäläisyyttä POPS 2014 yleisen osan kanssa sisältävät positiivisen pedagogiikan sisällöt ja niiden tärkeimmät ohjeistukset opettajan käytännön työhön

Tutkielmassani positiivisen pedagogiikan aihealueiden synteisistä muodostamani luokittelu on laaja ja moniluokkainen. Luokittelusta muodostamaani analyysirunkoa oli sisällönanalyysia tehdessäni helppoa käyttää juuri sen moniulotteisuuden vuoksi. Mikäli analyysirungossa olisi ollut esillä esimerkiksi vain pää- ja yläluokat, olisi minun ollut haastavaa analyysia tehdessäni muistaa mihin yläluokkaan mikäkin teoriasisältö kuului.

Tulosten esittäminen laajan luokittelun pohjalta oli tässä tutkimuksessa haastavaa luokittelun moniulotteisuuden vuoksi. Tulevaisuudessa luokittelua kannattaisi supistaa yläluokkien mukaisiksi, mikäli tutkija itse muistaa helposti sen, mitkä teoreettiset sisällöt kuuluvat kuhunkin yläluokkaan. Joitain yläluokkia, kuten vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot, kannattaisi myös yhdistellä. Positiivisen pedagogiikan teoriasisältöjen pohjalta on mahdollista tehdä myös toisenlaisia luokitteluja, eli tässä tutkimuksessa muodostamaani positiivisen pedagogiikan sisältöjen luokittelua ja YHO-mallia ei voida pitää ainoana oikeana tapana luokitella positiivisen pedagogiikan sisältöjä.

Positiivisen pedagogiikan sisältöjä tarkasteltaessa tulee huomioda se seikka, että useat positiivisen pedagogiikan sisältämät aihealueet eivät ole *vain* positiivisen pedagogiikan sisältöjä, vaan niistä useimmat ovat samansuuntaisia myös muiden pedagogisten teorioiden kanssa. Näin ollen

tämän tutkimuksen tuloksia ei voida kokonaan pitää *vain* positiivisen pedagogiikan viitekehykseen kuuluvina. Esimerkiksi yhteistyö, yhteisöllisyys, hyvät vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen liittyvät myös moniin muihin pedagogisiin suuntauksiin. Tässä tutkimuksessa juuri nuo edellä mainitut teoriasisällöt olivat kaikkein yhtäläisimpiä POPS 2014 yleisen osan kanssa, ja se saattaa saada lukijan hieman hämilleen. Kyseiset aihealueet ovat kuitenkin niin tärkeitä aihealueita myös positiivisessa pedagogiikassa, että niiden rajaaminen pois tästä tutkimuksesta ei olisi ollut järkevää kokonaisuuden rakentumisen kannalta.

Vaikka selkeimmät yhtäläisyydet opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa olivatkin varsin yleisten sisältöjen välillä, on niissä kuitenkin esillä positiivisen pedagogiikan ominaislaatu, jossa korostuu positiiviselle pedagogiikalle tyypillinen hyvän huomaaminen, kannustaminen ja ainutlaatuisuuden arvostus. Varsinaisesti positiivisen pedagogiikan ”erikoisuuksiin”, eli esimerkiksi resilienssin, voimavarakeskeisyyden, onnellisuuden ja hyvinvoinnin, kanssa löytyi myös selkeää yhtäläisyyttä opetussuunnitelman kanssa. Positiivisen pedagogiikan sisältöjä voidaan tämän tutkimuksen perusteella pitää varsin yhtäläisinä POPS 2014 yleisen osan kanssa, ja positiivisen pedagogiikan sisällöt voivat antaa hyviä käytännön ohjeita myös opetussuunnitelman toteuttamiselle arjen koulutyöhön. Tärkeää arjen koulutyössä on kuitenkin muistaa se, että positiivinen pedagogiikka ei ole ”päälle liimattua” positiivisuutta (Ehrenreich 2010, 4–5).

Siitä, että POPS 2014:ssä on tuntuvasti yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan teorioiden kanssa, voidaan päätellä, että suomalainen yhteiskunta on menossa ja sitä halutaan ohjata hyvinvoinnin suuntaan. Hyvinvointi on ollut jo vuosia nouseva trendi myös työelämässä ja vapaa-ajalla, ja suomalaiset opetussuunnitelmat ovat aikojen saatossa heijastaneet historiallisen aikansa valtavirtoja ja tavoitteita. Siitä, että myös suomalainen opetussuunnitelma on ottanut selkeän askeleen kohti hyvinvointia, voidaan nähdä, kuinka tärkeä arvo hyvinvointi on tämän päivän Suomessa. Kuten Seligman (2008, 40–44) toteaa, pelkkä pahoinvoinnin poistaminen ei riitä lisäämään hyvinvointia, vaan siihen tarvitaan hyvinvointia lisääviä toimenpiteitä, joita positiivinen psykologia tarjoaa. Koulussa on mahdollista tehdä tärkeää ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä, joka koskettaa koko ikäluokkaa (Ahtola 2016, 14). Ennaltaehkäisevän mielenterveystyön tavoitteena on pahoinvoinnin poistamisen sijaan hyvinvoinnin lisääminen.

Opetussuunnitelman sisällönanalyysin perusteella voidaan havaita se, että tämän ajan, jota nyt elämme, tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluvat positiivisen pedagogiikankin mukaiset hyvinvointi, hyvä vuorovaikutus, yksilöllisyys sekä aktiivinen toimijuus elämässä ja oppimisessa. Tärkeää on pitää toisista ihmisistä huolta arvostavasti ja kunnioittavasti. Myös Saari ja Harni (2015) kertovat, että Suomessa on havaittavissa siirtymä hyvinvointivaltiopolitiikasta kohti positiiviselle psykologialle

tyypillistä subjektiivisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden politiikkaa, ja tämä tutkimus suomalaisesta opetussuunnitelmasta ja sen yhtäläisyyksistä positiivisen pedagogiikan kanssa vahvistaa tätä näkemystä.

Heldtin (2002) mukaan positiivinen psykologia saattaa sokeutua kulttuurien erityislaatuksille ja unohtaa sen, että kaikki ohjeistukset eivät sovi kaikkiin kulttuureihin. Vaikka suurin osa positiivisen pedagogiikan tutkimuksista on tehty Suomen ulkopuolella, näyttäisi positiivinen pedagogiikka kuitenkin sopivan hyvin myös suomalaiseen kouluun, koska sillä ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on niin selkeää yhtäläisyyttä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat toimintaa ohjaavia asiakirjoja, jotka eivät anna suoria ohjeita opettajille. Ja vaikka olenkin tässä tutkielmassa etsinyt yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan *teoriasisältöjen* ja POPS 2014 yleisen osan *kirjoitetun tekstin* väliltä, herää tästä kysymys, voisiko positiivisesta pedagogiikasta olla apua opettajan arjen työssä toteutettaessa POPS 2014:ää. Positiivinen pedagogiikka on nimenomaan pedagoginen kokonaisuus, ja sen tarkoituksena on antaa opettajille käytännöllisiä pedagogisia ohjeita arjen työn suorittamiseen.

Useissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa painottuu opettajan pedagoginen vapaus, ja opetussuunnitelmissa ei ole suoranaisia pedagogisia ohjeistuksia (Vitikka 2009, 116). Näin on myös POPS 2014:n kohdalla (POPS 2014, 34). Teorialähtöinen sisällönanalyysi POPS 2014:n yleisestä osasta ja sen yhtäläisyyksistä positiivisen pedagogiikan kanssa osoitti sen, että positiivinen pedagogiikka voi olla tietyiltä sisällöiltään varteenotettava pedagoginen vaihtoehto POPS 2014:ää toteutettaessa. Kivioja (2014, 163–164) kuitenkin muistuttaa, että kirjoitetusta opetussuunnitelman perusteista on vielä matkaa opettajien toteuttamaan jokapäiväiseen koulutyöhön. Simola (1998) vielä lisää, että vaikka opetussuunnitelmat muuttuvat, koulujen käytännöt eivät silti muutu.

Uusi opetussuunnitelma tukee positiivisen pedagogiikan filosofiaa ja käytänteitä. Lisäksi POPS 2014 korostaa hyvinvoinnin merkitystä koulussa. Ongelmana on kuitenkin se, että opetussuunnitelma ei anna mitään suoria ohjeita hyvinvoinnin, elämäntaitojen tai valmentavan vuorovaikutuksen toteuttamiseen. Myöskään tuntiresursseja ei ole suoraan ohjattu hyvinvointitaitojen oppimiselle. Niinpä käytännön toimet jäävät kokonaan kuntien, yksittäisten koulujen ja lopulta yksittäisten opettajien harteille. Ja kuten olen luvussa kolme esittänyt, on koulun muutos tähän päivään saakka ollut vähäistä ja varsin vaikeaa juuri tästä syystä. Jokaisen opettajan tulee itse etsiä ne pedagogiset keinot ja suuntaukset, joiden avulla he toteuttavat POPS 2014:ää käytännössä. Koska positiivinen pedagogiikka ei vielä ole Suomessa kovin tunnettu pedagoginen suuntaus, voi sen käyttäminen jäädä varsin vähäiseksi, vaikka sillä tämän tutkimuksen mukaan onkin paljon yhtäläisyyksiä opetussuunnitelman vaatimusten kanssa.

Tulevaisuudessa seuraavan opetussuunnitelman tulisi tuoda valtakunnantasoista konkretiaa ja resurssia hyvinvoinnin ja mahdollisesti myös positiivisen pedagogiikan mukaisille tavoitteille. Tulevissa opetussuunnitelmissa kannattaisi lisätä selkeitä tuntiresursseja hyvinvoinnin opettamiselle, jotta opetussuunnitelman hyvinvointitavoitteet voisivat toteutua paremmin. Mahdollisesti jopa oma hyvinvointioppiaine voisi olla hyvä ratkaisu hyvinvointitavoitteiden saavuttamiseksi. Nyt kunnat, koulut ja opettajat on vielä jätetty oman onnensa nojaan toteuttamaan opetussuunnitelmaa.

Koulun muuttaminen positiiviseksi kouluksi alkaa opettajien kouluttamisella, koulun strategian muuttamisella sekä positiivisen pedagogiikan lisäämisellä opetussuunnitelmaan kantavaksi voimaksi (Norrish 2015, 20–22). Jotta hyvinvointia voitaisiin aidosti lisätä suomalaisiin kouluihin, tulisi tulevaisuuden opetussuunnitelmassa painottaa myös läsnäolon, meditaation sekä ajattelutaitojen merkitystä. Positiivisessa pedagogiikassa myönteiset tunteet ja luontenvahvuudet sekä hyveet ovat tärkeässä roolissa hyvinvoinnin lisäämisen kannalta. POPS 2014 yleisen osan yhtäläisyys näiden positiivisen pedagogiikan sisältöjen kanssa oli kevyttä. POPS 2014 ohjaa suomalaista koulua hyvinvoinnin suuntaan (Halinen 2013), ja siksi opetussuunnitelmassa olisi positiivisen pedagogiikan tutkimusten mukaisesti hyvä olla enemmän vaatimuksia edellä mainittujen sisältöjen opettamiseen. Tulevaisuuden opetussuunnitelmiin olisi hyvä lisätä positiivisen pedagogiikan aihealueita yhä laajemmin, jotta hyvinvointi ja oppiminen saataisiin nostettua mahdollisimman hyvälle tasolle suomalaisten lasten ja nuorten keskuudessa.

Myös Nikkilä (2015) kertoo OAJ:n kannan uuteen opetussuunnitelmaan olevan, että uusi hyvinvointiin, ratkaisukeskeisyyteen ja hyviin sosiaalisiin taitoihin painottuva opetussuunnitelma on hyvä askel peruskoulun uudistamisessa. Hän kuitenkin painottaa, että pelkkä opetussuunnitelmien uudistaminen ei ole peruskoulun uudistamiselle riittävä toimenpide, vaan erityisesti opettajia tulisi kouluttaa hyvinvointitaitojen opettamiseen.

Positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen kritiikkiä, kuten olen luvussa 2.4 esittänyt. Vaikka kritiikkiä on esitetty positiivisen pedagogiikan ”hömppämäisyydestä” ja epärealistisuudesta, on tämä kritiikki pääasiassa niiden esittämää, jotka eivät tunne positiivista pedagogiikkaa riittävän hyvin tai jotka sekoittavat sen positiivisen ajattelun ideologiaan (Fredrickson 2017). Myös tämä tutkimus osoittaa sen, että todellisuudessa positiivista pedagogiikkaa on paljon esillä ja sen kanssa yhtäläisiä toimintoja vaaditaan jopa POPS 2014:ssä, vaikka mahdollisesti edes opetussuunnitelman laatijat eivät itse ole sitä laatiessaan tienneet vaativansa suomalaisilta kouluilta ja opettajilta positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiä käytäntöjä.

Kritiikistä ja uutuudestaan huolimatta positiivista pedagogiikkaa olisi suositeltavaa kouluttaa suomalaisille opettajille täydennyskoulutuksissa sekä koulujen omissa koulutuspäivissä. Ennen kaikkea positiivista pedagogiikkaa olisi hyvä tuoda opettajakoulutuksen sisältöihin, jotta valmistu-

villa opettajilla olisi lisää työkaluja toteuttaa valmistuttuaan arjen työssään POPS 2014:ää. Hyvinvointi ja oppiminen ovat merkittäviä arvoja opetussuunnitelmassa, ja näiden arvojen käytännön toteuttamiseen olisi opettajien tärkeää saada työkaluja ja menetelmiä, joita esimerkiksi positiivinen pedagogiikka tarjoaa. Tutkimukseni osoittaa, että jos opettajille halutaan kouluttaa sitä, millaisin pedagogisin ratkaisuin POPS 2014:ää voitaisiin toteuttaa, voisi positiivisen pedagogiikan kouluttamisesta niin opettajakoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksena olla hyötyä.

Yksi suurimmista positiivisen pedagogiikan tulevaisuuden tarpeista on suomalainen kasvatus-tieteellinen tutkimus, joka lisäisi tietoa positiivisen pedagogiikan aihealueista ja sen hyödyistä. Suomalaista tieteellistä tutkimusta on tehty vasta vähän positiivisen pedagogiikan aiheista. Pro gradu -tutkielmia on tehty vuosina 2016–2017 jo muutamia positiivisen pedagogiikan tai positiivisen kasvatuksen aiheista. Väitöskirjatutkimuksia positiivisesta pedagogiikasta ei Suomessa ole valmistunut vielä kuin yksi. Vuonna 2016 ilmestyi ensimmäinen positiivisen pedagogiikan suomalainen väitöskirja, jonka tekijänä on Eliisa Leskisenoja. Hänen väitöskirjansa *Vuosi koulua, vuosi iloa - PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä* on ensimmäinen positiivisen pedagogiikan väitöskirja Suomessa.

Tulevaisuudessa lasten ja nuorten parissa tehdyt positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan tutkimukset ovat erittäin tärkeällä sijalla. (Kirschman, Johnson, Bender & Roberts 2011, 133–144). Tulevaisuudessa positiivisen pedagogiikan jatkotutkimuksia voitaisiin tehdä mistä tahansa positiivisen pedagogiikan aihealueista, ja ne kaikki veisivät positiivisen pedagogiikan teorioita ja tunnettuutta eteenpäin. Tämän tutkimuksen perusteella tärkeä jatkotutkimusaihe olisi se, että positiivisen pedagogiikan jo valmistuneista tutkimuksista tehtäisiin systemaattinen metatutkimus, jossa positiivisen pedagogiikan aihealueet voitaisiin selvittää tarkasti.

Mielenkiintoista olisi tutkia positiivista pedagogiikkaa lisää myös POPS 2014:n viitekehyksessä jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa olen analysoinut vain opetussuunnitelman yleisen osan, joten luontevaa olisi jatkaa analyysia edelleen vuosiluokittain jaettujen opetussuunnitelman sisältöjen parissa. Vuosiluokittain jaettujen opetussuunnitelman sisältöjen tutkimus olisi hyvä keskittää siihen, että tulisiko POPS 2014 mukaan positiivisen pedagogiikan käytänteitä painottaa joillekin tietyille luokka-asteille. Eli tutkimus voisi keskittyä siihen, onko POPS 2014:llä ja positiivisen pedagogiikan sisällöillä yhtäläisyyksiä juuri jollain tietyllä luokka-asteella enemmän kuin muilla, vai onko positiivisen pedagogiikan mukaisia sisältöjä kaikilla luokka-asteilla painotettu yhtä paljon.

Toinen erityisen tärkeä ja mielenkiintoinen näkökulma positiivisen pedagogiikan ja POPS 2014:n yhteydessä tehtävään jatkotutkimukseen olisi se, että voiko positiivisen pedagogiikan koulutuksella jalkauttaa POPS 2014:ää kouluihin. Näkökulma olisi tällöin sellainen, että kouluille ja

opettajille koulutettaisiin positiivisen pedagogiikan käytänteitä ja asennetta. Tämän jälkeen voitaisiin tutkia, kuinka hyvin positiivisen pedagogiikan ja POPS 2014:n yhtäläiset sisällöt ovat jalkautuneet kouluun. Jatkotutkimushypoteesina tämän pro gradu -tutkielman tulosten pohjalta tarkasteltuna tässä toisessa tutkimuksessa olisi se, että pelkän positiivisen pedagogiikan käyttöön ottamisella voisi tulla käytäntöön myös useita POPS 2014:n vaatimuksia, koska sillä ja positiivisella pedagogiikalla oli tämän tutkimuksen mukaan niin selkeää yhtäläisyyttä.

Lisää tutkimusta positiivisen pedagogiikan aiheista tarvitaan myös käytännön tasolta. Tämä pro gradu -tutkielma on teoreettisella tasolla tarkasteltu tutkimus. Tärkeää olisi saada lisää tietoa siitä, miten positiivisen pedagogiikan soveltaminen käytännössä toimii suomalaisissa kouluissa. Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, mitkä positiivisen pedagogiikan aihealueet toimivat hyvin, ja mitkä aihealueet eivät toimi hyvin suomalaisen koulun arjessa.

Lasten hyvinvointi ja onnellisuus on tärkein syy, miksi positiivista pedagogiikkaa tulisi soveltaa enemmän suomalaisissa kouluissa. POPS 2014 ja positiivinen pedagogiikka painottavat molemmat hyvinvoinnin ja oppimisen teemoja. Näitä molempia kuitenkin yhdistävät samantyyppiset ongelmat, jotka pohjautuvat asennemuutosten hankaluuteen ja resurssien vähyyteen. Vaikka Simola (1998) sanookin, että erilaiset pedagogiset suuntaukset ja innovaatiot ovat hetkellisiä tuulahduksia varsin muuttumattomassa koulussa, minulla on kuitenkin vahva usko, että nyt uuden opetussuunnitelman hyvinvointia painottavan sisällön myötä myös positiivinen pedagogiikka saa uudella tavalla jalansijaa Suomessa. Tällä hetkellä suurin työn sarka löytyy käytännön toteuttamisesta, koska opetussuunnitelma on jo ottanut suuren askeleen kohti positiivisen pedagogiikan mukaisia sisältöjä.

Positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian mestari Martin Seligman (2011, 78) kertoo kysyvänsä usein luennoillaan seuraavan kysymyksen: ”Mitä tahtoisit eniten lapsillesi?”. Useimmiten tähän kysymykseen ihmiset vastaavat, että he toivoisivat lastensa olevan onnellisia ja hyvinvoivia sekä elävän hyvän elämän. Tämän jälkeen Seligman esittää toisen kysymyksen: ”Yhdellä tai kahdella sanalla sanottuna, mitä koulut opettavat?”. Erittäin harvoin ensimmäinen asia, jonka ihmiset vastaavat koulujen opettavan on sama vastaus kuin ensimmäiseen kysymykseen. Yli vuosisadan ajan koulut ovat opettaneet lapsille työelämässä tarvittavia taitoja ja kuria hyvän elämän taitojen sijaan. Kuitenkin kaikki vanhemmat toivovat lapsilleen ennen kaikkea onnellisuutta ja hyvinvointia. Näiden opettamiseen Seligman antaa vastaukseksi positiivisen pedagogiikan.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on erityisen tärkeää tässä tutkielmassa, koska positiivisen pedagogiikan saralta on vielä niin vähän suomalaista tutkimusta. Tästä johtuen positiivisen pedago-

giikan tarkasteluun heijastuu sen uskottavuuden ongelma, koska sillä ei ole vielä vakiintuneita tutkimusperinteitä tai tutkimuskäsitteistöä. Positiivisen pedagogiikan tutkimusta tehtäessä korostuu teoreettiselle tutkimukselle tyypillinen uskottavuuskysymys, jossa on suuri merkitys sillä, kuka taustateorian on tehnyt (Tuomi & Sarajärvi 2003, 21).

Tässä tutkimuksessa käytin laajasti positiivisen pedagogiikan uranuurtajien tutkimuksia teoreettisena viitekehyksenä. Teoreettiset taustamateriaalini ovat tarkasti valittuja teoksia ja tutkimusartikkeleita positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan huippututkijoilta. Positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttava positiivinen psykologia on myös verrattain tuore tieteenala, mutta siitä on kuitenkin jo usean vuosikymmenen takaa tutkimusta. Ja koska positiivinen pedagogiikka on tällä hetkellä varsin kiinteästi yhteydessä positiiviseen psykologiaan, voin niin ontologisesti, epistemologisesti kuin metodologisestikin nojata positiivisen psykologian tutkimuksiin. Konstruktivismissa ja psykologian tutkimuksessa annetaan painoarvo yksilölliselle ajattelulle, ja hyväksytään se tosiasia, että tutkimusten validaatio ja rehabiliteetti on todellinen haaste (Gergen 1997, 5).

Eskola & Suoranta (2008, 211) esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi tutkijan subjektiivisuuden ymmärtäminen. Koska tutkimukseni ja tutkijan asemani oli tätä tutkimusta tehdessäni varsin subjektiivinen, pyrin vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta ja toistettavuutta sillä, että kirjoitin tutkimukseni vaiheet, päätelmät sekä koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti esiin. Lisäksi tallensin kaikki tutkimusprosessin vaiheet ja asiakirjat tunnollisesti ja luotettavasti niin, että voin selkeästi osoittaa tutkimusprosessin etenemisen ja vaiheet milloin tahansa uudelleen.

Toki se seikka, että tunsin jo etukäteen positiivisen pedagogiikan teoriala niin hyvin, saattoi olla myös heikkous tutkijan asemassani. On mahdollista, että tutkimusta tehdessäni näin positiivista pedagogiikkaa myös sellaisissa kohdissa POPS 2014:ssä, joissa joku sellainen tutkija, joka ei tunne teoriaa niin hyvin, ei positiivisen pedagogiikan sisältöjä näkisi. Lisäksi on mahdollista, että näin positiivisen pedagogiikan kanssa yhtäläisiä sisältöjä POPS 2014:ssä siitä syystä, että yhtäläisyyksien löytyminen saattaisi tuottaa minulle yritysteni vuoksi taloudellista hyötyä, jos hyödyntäisin tämän tutkimuksen tuloksia positiivisen pedagogiikan koulutusten markkinoinnissa. Pyrin tietoisesti kuitenkin välttämään tämän tapahtumista, ja suhtauduin jokaiseen analysoitavaan POPS 2014 lauseeseen mahdollisimman kriittisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 138) korostavatkin, että erityisesti ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuutta on muutoin aika vaikeaa todistaa kuin mahdollisimman selkeällä ja yksityiskohtaisella tutkimuksen rakenteen ja etenemisen kuvaamisella, kuten olen luvussa 4 tehnyt.

Tutkimuksen toistaminen on sen relativistisesta ja konstruktivistisesta lähtökohdasta huolimatta melko helppoa, koska POPS 2014 on julkinen ja pysyvä asiakirja. Lisäksi kirjoitin ja kooda-



sin selkeästi esiin tutkimuksessani käyttämäni tulostettuun versioon ne positiivisen pedagogiikan luokat, joihin POPS 2014:ää vertasin. Säilytän luotettavasti sen version POPS 2014:stä, johon olen koodauksen pro gradu -tutkielmaani varten tehnyt.

Noudatin tutkimusta tehdessäni hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012–2014) esittää, että eettisesti hyväksyttävä tutkimus on sellaista, jossa tutkija noudattaa tarkkuutta, huolellisuutta ja avoimuutta tutkimuksen tekemisestä ja sen tuloksista. Lisäksi tutkija kunnioittaa muiden tutkijoiden ja kirjoittajien työtä viittaamalla asianmukaisesti toisten tekemiin tutkimuksiin ja kirjoituksiin. Näissä hyvän tieteellisen käytännön vaatimuksissa noudatin erityistä huolellisuutta tätä tutkimusta tehdessäni.

Hermeneuttiseen paradigmaan nojaavassa tutkimuksessa tärkeää on tuoda selkeästi esiin tutkijan esiymmärrys aiheesta (Gadamer 1993, 269). Tähän esiymmärryksen selkeään esiintuomiseen pyrin kuvaamalla johdannossa omaa kiinnostustani tämän tutkimuksen aiheita kohtaan. Lisäksi selvitin esiymmärrystäni positiivisesta pedagogiikasta oman ammattini puolesta. Selvensin esiymmärrystäni myös kuvaamalla moniulotteisesti positiivisen pedagogiikan teoreettista taustaa sekä opetus-suunnitelman käsitettä, muutoksia sekä tulkinnallisuutta.

Eskola ja Suoranta (2008, 60) esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa riittävä aineisto ja analyysin kattavuus. Omassa tutkimuksessani aineistot olivat laajoja ja riittäviä. Positiivisen pedagogiikan sisältöjä selvitin perehtymällä sataan positiivisen pedagogiikan tutkimus-artikkeliin ja kirjaan. Opetussuunnitelmasta tulkitsin kokonaan POPS 2014 yleisen osan. Toki opetussuunnitelman tulkinta kokonaisuutena olisi lisännyt tutkimukseni luotettavuutta entisestään, mutta mielestäni aineiston rajaaminen yleiseen osaan on järkevää, koska kyseessä on pro gradu -tutkielma.

Lisäksi analyysini on varsin kattava, sillä olen analysoinut positiivisen pedagogiikan aineistoa erittäin laajasti sekä POPS 2014:n tekstiä erittäin tiheästi ja tarkasti sana sanalta, vaikka tutkimukseni keskittyikin sanoista muodostuneisiin merkityksiin. Analyysini kattavuutta lisäsi se, että esitin tässä tutkimusraportissa tarkasti analyysin vaiheet ja tekotavat sekä lisäsin tutkimusraporttiini suoria lainauksia aineistosta, jotta jokainen lukija voi tarkastella analyysini ja tulkintojeni luotettavuutta.

Laadullinen analyysi on pätevä silloin, kun se vastaa tutkimuskysymykseen. Tärkeää tässä on se, että tutkimuskysymys ohjaa analyysia ja sen toteuttamistapoja (Eskola & Suoranta 2008, 62–63). Tämä tutkimus lähti nimenomaan tutkimuskysymysten suunnasta, koska alkujaan pohdin pro gradu -tutkielmani aihetta siitä lähtökohdasta, mikä minua itseäni kiinnostaisi selvittää. Halusin selvittää ennen kaikkea sitä, millaisia yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan eri aihealueilla ja POPS 2014 yleisen osan sisällöillä on. Positiivisen pedagogiikan aihealueisiin liittyvä tutkimuskysymykseni tukee tämän tutkimuskysymyksen selvitystyötä. Tutkimuskysymysten asettamisen jäl-

keen lähdin selvittämään, mikä tutkimusmenetelmä voisi näihin tutkimuskysymyksiini antaa parhaiten vastauksen, ja millä aineiston analyysimenetelmällä voisin saada vastaukset tutkimuskysymykseeni. Tästä selvitystyöstä päädyin teorialähtöiseen sisällönanalyysiin analyysimenetelmänä.

Kokonaisuutena koen, että tutkimukseni täyttää laadullisesti tuotetun tutkimuksen luotettavan, pätevän ja eettisen tutkimuksen vaatimukset. Olen mielestäni tarkasti perustellut tutkimukseen liittyvät valinnat ja avannut riittävästi tutkimukseeni liittyvää problematiikkaa, jotta lukija voi pitää tutkimustani uskottavana. Uuden tiedon tuottamiseen liittyy aina pelko heikosta pätevyydestä, ja erityisesti positiivinen pedagogiikka voi helposti olla kriittisen tarkastelun alaisena, koska sitä on tutkittu Suomessa erittäin vähän ja maailmallakin se on varsin tuore pedagoginen suuntaus. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa sen, että positiivinen pedagogiikka on laaja ja pätevä suuntaus, jonka sisällöt voidaan luokitella selkeästi. Lisäksi se on pedagoginen suuntaus, jolla on selkeää yhtäläisyyttä POPS 2014 yleisen osan kanssa.

# LÄHTEET

Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. 2010. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.

Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta Univ. Oul. E11. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos.

Avola, P. 2016. Positiivisen pedagogiikan kirjallisuuskatsaus ja yhteys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto.

Berezki, E. O. 2016. Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: a content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels. The Curriculum Journal 27(3), 330–367.

Blomberg, S. 2010. Tunnetaitoinen opettaja–hyvinvoiva oppilas. Teoksessa H. Juuso, M. Kielenen, L. Kuure & A. Lindh (toim). Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukoulussa tapahtuvaan tutkimukseen. s. 40–51. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. 1994. Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. Psychological Review, 101 (4), 568–586.

Burkeman, O. 2012. The antidote. Happiness for people who can't stand positive thinking. New York: Faber and Faber.

Cassell, E. J. 2011. Compassion. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.

Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care 175 (6), 489–506.

- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. 2011. Positive Emotions. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. 2002. Flow; The classic work on how to achieve happiness. London : Rider.
- Diener, E. 2011. Positive Psychology: Past Present, and Future. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- Dirkx, J. M. 2001. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. New directions for adult and continuing education, 2001(89), 63–72.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological science, 16 (12), 939–944.
- Dweck, C.S. 2007. The perils and promises of praise. Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education, 12.
- Dweck, C. S. 2010. Even geniuses work hard. Educational Leadership, 68 (1), 16–20
- Ehrenreich, B. 2010. Smile or die. How positive thinking fooled America & the world. London: Granta Books.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. 2010. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. Annual Review of Clinical Psychology, 6, 495–525.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Bonus, K. & Davidson, R. 2013. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. Mind, Brain and Education, 7 (3), 182–195.
- Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. 2014. Happiness in the classroom. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.) Oxford handbook of happiness. Oxford: Oxford University Press, 579–591.
- Fredrickson, B. 1998. What good are positive emotions? Review of General Psychology 2 (3), 300–319.
- Fredrickson B. 2001. The Role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist. 56, 3. 218–226.

- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. *Psychological science* 13, 172–175.
- Fredrickson, B. 2003. The value of positive emotions, [http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson\\_AmSci\\_English\\_2003.pdf](http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmSci_English_2003.pdf). Viitattu 25.1.2017.
- Fredrickson, B. 2013. *Love 2.0: How Our Supreme Emotions Affects Everything We Think, Do, Feel and Become*. USA: Hudson Street Press.
- Fredrickson, B. 2017. 3.2 Prioritizing Positivity. Coursera course: Positive Psychology. The University of North Carolina at Chapel Hill. Luento kuunneltu 29.1.2017.
- Fredrickson, B. 2017. 5.2 Immune benefits. Coursera course: Positive Psychology. The University of North Carolina at Chapel Hill. Luento kuunneltu 3.2.2017.
- Gadamer, H-G. 1993 *Truth and Method*. London: Sheed and Ward Ltd.
- Gable, S. L., & Haidt, J. 2005. What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103.
- Gergen, K. J. 1997 *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Gill, S. 2009. Monitoring and promoting well-being in education principles and possible approaches to child well-being indicators. Working paper, Education for Well-Being Europe Consortium. [http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/gill09\\_monitoring\\_promoting\\_wellbeing.pdf](http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/gill09_monitoring_promoting_wellbeing.pdf). Viitattu 23.2.2017.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- Gunnar, M. & Quevedo, K. 2007. The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58 (1), 145–173.
- Halinen, I. 2013. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat?. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/152144\\_miksi\\_ja\\_miten\\_suomalaiset\\_opetussuunnitelmat\\_muuttuvat\\_08102013.pdf](http://www.oph.fi/download/152144_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_08102013.pdf). Viitattu 2.2.2017
- Halinen, I., Holappa, A-S., & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187–194.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelma vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin Yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Held, B. S. 2002. The tyranny of the positive attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology* 58, 965–992.
- Heppner, P. P. & Lee, D. 2011. Problem-Solving Appraisal and Psychological Adjustment. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Hood, R. 2016. Combining phenomenological and critical methodologies in qualitative research. *Qualitative Social Work*, Vol. 15(2) 160–174.
- Howell, A. J. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4 (1), 1–13.
- Huebner, E.S., Suldo, S. M., Smith, L.C. & McKnight, C.G. 2004. Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L. & Hall, R. 2011. Positive Schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Hyytiäinen, E. 2017. Koulussa voidaan hyvin kun neljä perustarvetta täyttyy. <http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Uutiset/Sivut/koulussa-voidaan-hyvin-kun-nelja-perustarvetta-tayttyy.aspx>. Viitattu 23.2.2017.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia; 0789-0710; 4/2006.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajan koulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kirschman, K. J. B., Johnson, R. J., Bender, J. A. & Roberts, M. C. 2011. Positive Psychology for Children and Adolescents: Development, Prevention, and Promotion. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi: omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Koppa. Jyväskylän yliopisto. 2014. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntauokset/konstruktivismi>. Viitattu 21.2.2017.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis: An introduction to its methodology*. USA: Sage Publications.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K & Renshaw, P. 2007. Culture and Learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research* 46 (3-4), 109–115.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11, 3–12.

- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aalto-la & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Langer, E. 2011. Mindfulness Versus Positiven Evaluation. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S-M. 2016. Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launginauer, A. & Hakuni-Järvinen, P. 2008. Lastenpsykiatrian turvaistavan perhehoidon seuranta-tutkimus. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri (HUS). Hyvinkään sairaala.
- Lefstein, A. 2008. Changing classroom practise through the English National Literacy Strategy: A micro-international perspective. *American Educational Reserch Journal* 45 (3), 701–737.
- Leontinev, D. A. 2013. Personal meaning: a challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology* 8 (6), 459–470.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Lerner, R. M. 2011, The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L. & Valois, R. F. 2009. The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408.
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T. & Solantaus, T. 2015. Yhteispelin tieteellinen perusta. Teoksessa M. Kampman, T. Solantaus, N. Anttila, T. Ojala, P. Santalahti & Yhteispeli –työryhmä. *Yhteispeli koulussa – opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Linkins, M., Niemec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of Strenight: A framework for educating the heart. *the Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 64–68.
- Linley, p. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S. & Wood, A. M. 2011. Positive Psychology Applications. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Lopez, S. J. & Gallagher, M. W. 2011. A Case for Positive psychology. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lyubomirsky, S. 2007. The How of Happiness. London: Sphere.  
<http://www.globalcrisisguide.com/2012/10/lyubomirsky-2007/>. Viitattu 23.2.2017.
- Luostarinen, A. & Peltomaa I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön – Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. 2000. The Construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71 (3), 534.
- MacConville, R. & Rae, T. 2012. Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents. A Positive psychology curriculum for well-being. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Maisel, N. C. & Gable, S. L. 2011. For Richer... in Good Times... and in Health: Positive Process in Relationships. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- Mahoney, M. J., 2003. What is Constructivism and Why is it Growing? Society for Constructivism in the Human Sciences. <https://sites.google.com/site/constructingworlds/what>. Viitattu 24.2.2017.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Martela, F. 2009. Lähikehityksen vyöhyke ja yksilön ylittävä osaaminen.  
<http://frankmartela.fi/2009/06/post-129/>. Viitattu 25.1.2017
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Reserch. London: Routledge.
- Meek, S. 2015. Introduction. Teoksessa J. Norrish (toim.) Positive Education. The Geelong Grammar School Journey. United Kingdom: Oxford University Press.
- Morris, I. 2013. Learning to ride elephants. Teaching Happiness and Well-Being in Schools. London: Continuum.
- Mäkinen, M & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamisia ja yhteisöllistä tiedonjäsentämistä. Kasvatus 38 (1), 29–41.
- Neuendorf, K. A. 2002. The content analysis guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nickerson, A. & Nagle, R. J. 2004. The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement 66, 35–60.
- Nikkilä, M-L. 2015. OPS! Oppiminen uusiksi. Opettaja 1/2015.
- Noddings, N. 2003. Happiness and education. New York: Cambridge University Press.



Norrish, J. 2015. Positive Education. The Geelong Grammar School Journey. United Kingdom: Oxford University Press.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2011. The School of Opportunities – Towards Every Learner’s Full Potential. Helsinki: Kopiojyvä Oy.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.). Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.

Pessi, A. B. 2014. Myötunto onnen lähteenä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peterson, C. & Seligman M. E. P. 2004. Character strenghts and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. & Steen, T. A. 2011. Optimistic Explanatory Style. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).  
Viitattu 25.1.2017.

Proctor, C., Linley, P. A. & Maltby, J. 2010. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. Social Indicators Research 98, 519–532.

Rae, T. & MacConville, R. 2015. Using Positive Psychology to Enhance Student Achievment. A School-based programme for character education. London and New York: Toutledge Taylor & Francis Group.

Rajakaltio, H. 2012. Koulu peruskysymysten äärellä. Kasvatus ja aika 6(3), 56–60.

Rajala, A., J. Hilppö, K. Kumpulainen, V. Tissari, L. Krokfors & L. Lipponen 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Helsinki: Opetushallitus.

Raskin, J. D. 2002. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In Studies in meaning: Exploring constructivist psychology. p. 1–25. Pace University Press.

Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reivich, K. & Shatte, A. 2002. The Resilience Factor – 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life’s Hurdles. New York: Three Rivers Press.

- Robbins, B. D. 2008. What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. *The humanistic psychologist* 36, 96–112.
- Roffey, S. 2014. Becoming an agent of change for school and student well-being. <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/2014/02/2015-Becoming-an-Agent-of-Change-for-Wellbeing.pdf>. Viitattu 25.1.2017.
- Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – Digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salonen, M. 2016. Valmentamismenetelmän monipuolinen käyttö koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. & Yoo, S. H. 2011. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Seligman, M. E. P. 1972. Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23 (1), 407–412.
- Seligman, E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*. Vol 60 (5), 410–421.
- Seligman, M. 2008. *Aito onnellisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Seligman, E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Seligman, M. 2011. *Flourish. A New Understanding of happiness and well-being – and How to Achieve Them*. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Saari, A. & Harni, E. 2015. Onnellisuuden Hermes: positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon*, 14. file:///C:/Users/Pauliina/Downloads/saariharnionnellisuuden%20hermes%20%20positiivisen%20psykologian%20hegemoniapyrkimykset%20%20agon.pdf. Viitattu 3.4.2017.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55/1988.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki-opettaja muutoksen puristuksessa. *Didacta varia* 1, 11–34.

Simonton, D. K. 2011. Creativity. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.

Strong-Wilson, T. 2015. Phantom traces: exploring a hermeneutical approach to autobiography in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies* 47 (5), 613–632.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327–358.

Terve Oppiva Mieli –tutkimushanke. Ensimmäinen tietoisuustaitojen hyvinvointivaikutuksia lasten ja nuorten parissa kartoittava tutkimus Suomessa. <https://terveoppivamieli.fi/tutkimuksen-tavoitteet/>. Viitattu 25.1.2017.

Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. 2016. Lasten ja nuorten mielenterveys. <https://www.thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys/nuorten-mielenterveys>. Viitattu 25.1.2017.

Tieteen termipankki. 2017. Subjektivismi. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:subjektivismi> Viitattu 25.1.2017

TieVie. 2006. Valtakunnallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön virtuaaliyliopistohanke. [http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_3/vygotskyn\\_kasitys.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm) Viitattu 25.1.2017.

Tirch, d., Schoendorff, B. & Silberstein, L. R. 2016. Myötätunnon tiede – Psykologisen joustavuuden kehittäminen. Helsinki: Viisas Elämä Oy.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa Hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 70.

Volanen, M. V. 2001. Oppimisen avaaminen sivistykselle. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.). Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura, FERA, kasvatustieteen tutkimuksia 44.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.

Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 83–96. Rotterdam: Sense Publishers.

Vygotski, L.S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waters, L. E., White, M. A., Wang, L. & Murray, A. S. 2015. Chapter 3. Leading Whole-School Change. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Watkins, P. C., Gelder, M. & Frias, A. 2011. *Furthering the Science of Gratitude*. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.

Weare, K. & Gray, G. 2003. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report No 456. University of Southampton.

White, M. A. & Murray, A. S. 2015. Preface. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.

White, M. A. & Murray, A. S. 2015. Chapter 1. Building a Positive Institution. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G. & Larsen, J. T. 2013. Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender and empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174 (5), 582–603.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. 2014. Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 5.

# LIITTEET

## Liite 1: SISÄLLÖNANALYYSITÄULUKKO

POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	SIJAINTI POPS 2014 (sivut)	MÄÄRÄ YHTEENSÄ
<b>YMPÄRISTÖ</b>		<b>512</b>
<b>MYÖNTEINEN YMPÄRISTÖ</b>		<b>157</b>
Välittämisen ilmaiseminen	27, 36	2
Yhteisöllisyys	11, 15, 16, 16, 19, 20, 21, 24, 24, 24, 24, 24, 26, 27, 29, 29, 32, 42, 43, 61, 79, 86, 87, 92	24
Luottamus	18, 21, 22, 24, 26, 27, 27, 27, 35, 36, 77, 80, 81	13
Myönteiset kokemukset	15, 30, 30, 41, 71, 72	6
Ryhmään kuulumisen kokemus	26, 30, 31, 40, 79	5
Kunnioittaminen	16, 16, 16, 16, 18, 18, 19, 21, 21, 24, 28, 28, 28, 28, 34, 34, 35, 50, 77, 80, 86	21
Yhteistyö	11, 14, 15, 17, 19, 19, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 35, 36, 36, 36, 36, 36, 36, 36, 36, 39, 40, 40, 40, 40, 42, 42, 43, 43, 44, 44, 44, 44, 61, 61, 62, 63, 63, 64, 64, 65, 71, 73, 74, 76, 76, 76, 77, 77, 77, 77, 78, 79, 81, 81, 82, 83, 83, 83, 83, 83, 83, 83, 83, 83, 84, 84, 84, 84, 85, 86, 87, 87, 87, 90, 90, 90, 91, 91, 95	86
<b>VUOROVAIKUTUS</b>		<b>128</b>
Ohjaaminen / valmentaminen	17, 20, 20, 20, 21, 21, 22, 22, 22, 22, 22, 23, 23, 23, 24, 24, 24, 26, 27, 27, 27, 27, 31, 31, 34, 34, 34, 34, 35, 36, 40, 40, 42, 49, 50, 50, 50, 50, 50, 51, 53, 54, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 64, 65, 72, 73, 86, 86, 91, 96, 96	60
Kannustavuus	15, 15, 15, 17, 20, 20, 20, 20, 20, 20, 20, 20, 21, 21, 21, 22, 24, 27, 27, 27, 28, 28, 29, 32,	39

	32, 35, 42, 43, 50, 87, 90	
Ystävällisyys	21, 27, 30, 49, 50	5
Hyvän huomaaminen	15, 24	2
Opettajan hienotunteisuus		0
Arvostus	15, 15, 16, 16, 16, 18, 18, 21, 21, 21, 26, 28, 28, 28, 34, 34, 86, 86	18
Opettaja rakentaa hyviä vuorovaikutussuhteita	15, 20, 36, 49	4
<b>SOSIAALISET TAIDOT</b>		<b>74</b>
Kollektiivinen tieto	19, 20, 20, 24, 27, 30, 31, 31, 32, 39	10
Yhteistyötaidot	20, 21, 21, 23, 23, 24, 27, 27, 27, 28, 28, 32, 42, 72	15
Kyky olla yhteydessä toisiin	15, 21, 21, 23, 24, 30, 32, 72, 72, 89	10
Empaattisuus	21	1
Hyvien ihmissuhteiden rakentaminen	18, 27, 27, 72, 83	5
Oppiminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa	17, 21, 28, 28, 29, 29, 29, 31, 32, 39, 49, 90	12
Yhdessä tekeminen	10, 15, 17, 17, 20, 23, 24, 24, 24, 27, 27, 28, 28, 35, 42, 49, 61	17
Sosiaaliset suhteet oppimisen kohteena	29, 53, 53	3
Rakkaus	21	1
Altruismi		0
<b>POSITIIVINEN KOULU</b>		<b>100</b>
Myönteinen asenne koulua kohtaan		0
Hyvinvointia lisäävät ohjelmat	78, 79	2
Hyvinvointi koulun tavoitteena		0
Koulutyytyväisyys koulun tavoitteena		0
Korkea motivaatio koulun tavoitteena		0
Hyvinvointiperusteinen opetuksen eriyttäminen		0
Yksilöllinen opetus tärkeää	30, 38, 38, 40, 54, 63, 66, 72, 73, 91	10
Yksilölliset tarpeet huomioidaan	10, 14, 14, 17, 17, 27, 27, 28, 30, 30, 34, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 39, 39, 39, 39, 40, 40, 41, 47, 47, 48, 48, 48, 51, 52, 52,	65

	52, 52, 61, 61, 61, 61, 61, 61, 62, 62, 62, 63, 63, 63, 63, 63, 63, 64, 66, 66, 69, 72, 72, 73, 80, 86, 87, 87, 91, 91, 92, 95, 96	
Yksilölliset mielenkiinnon kohteet huomioidaan	17, 29, 30, 31, 32, 32, 32, 34, 39, 40, 42, 63, 64, 66, 95, 95, 96	17
Yksilölliset persoonallisuuden piirteet huomioidaan	17, 30, 34	3
Hyvä työilmapiiri	26, 36, 36	3
<b>KASVATUSKUMPPANUUS</b>		<b>49</b>
Lapsen kehityksen ulottuvuuk-sien avaaminen tavoitteena	15, 17, 34, 34, 35, 36, 36, 47, 53, 60, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 62, 63, 63, 63, 64, 64, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 73, 73, 73, 75, 75, 75, 76, 76, 77, 77, 77, 79, 84, 84, 87, 89, 89	47
Lapsen näkökulma johtaa		0
Positiiviset huomiot lapsesta	35, 35	2
<b>VERTAISSUHTEET</b>		<b>4</b>
Myönteinen palaute	17	1
Myönteinen ilmapiiri	19, 90	2
Vapaaehtoisprojektit	28	1
<b><i>HYVINVOINTI</i></b>		<b><i>168</i></b>
<b>VOIMAVARAKESKEISYYS</b>		<b>33</b>
Oppiminen & hyvinvointi	9, 9, 15, 15, 16, 18, 26, 27, 34, 34, 38, 41, 62, 77, 79, 84	16
Koulu hyvinvointia lisäävänä paikkana	9, 11, 27, 30, 34, 34, 35, 42, 64, 77, 77, 78, 78, 79, 79, 81, 83	17
<b>ONNELLISUUS</b>		<b>19</b>
Yleinen hyvinvointi	14, 15, 15, 18, 19, 29, 36, 37, 39, 43, 43, 43, 69	13
Subjektiiiviset hyvinvoinnin kokemukset		0
Hyvää oloa tuottavien asioiden tunnistaminen	16, 21, 22, 22	4
Hyvinvointi kaikille (ei vain	15, 22	2



niille, joilla on ongelmia)		
<b>YKSILÖLLISYYS</b>		<b>55</b>
Ei tiettyä formaalia ihmisyydestä	15, 15, 19, 19, 21, 28, 28, 28, 50, 86, 87	11
Ainutlaatuisuus	15, 15, 20, 27, 28, 28, 86	7
Itsetuntemus	15, 15, 16, 17, 17, 20, 20, 21, 21, 21, 22, 28, 30, 72, 87, 87, 87, 91	18
Itsetunto	17, 18, 22, 22, 30, 52, 62, 65	8
Myönteinen käsitys itsestä	16, 18, 20, 21 27, 30, 61, 74, 86, 91, 92	11
<b>VAHVUUDET</b>		<b>13</b>
Tietoisuus omista kyvyistä	28	1
Luottamus omiin kykyihin	17, 20	2
Vahvuuksien tunnistaminen	18, 20, 27, 66	4
Vahvuuksien käyttäminen	23, 27	2
Luottamus omiin vahvuuksiin		0
Oman potentiaalin tunteminen ja kasvattaminen	39	1
VIA-vahvuus mainittu	15	1
Vahvuudet oppimista tukevana resurssina		0
Hyveet	15, 16	2
<b>TUNNETAIDOT</b>		<b>18</b>
Myönteiset tunnekokemukset	17, 42, 61, 65, 72	5
Oppimisen ilo	17, 21, 30, 65	4
Innostuminen oppimisesta	30, 35	2
Myötätunto	15, 16	2
Itsemyötätunto		0
Tunteiden tunnistaminen	17, 17	2
Yksilö voi vaikuttaa tunteisiin eli tunteiden säätely	22, 72	2
Tunteiden jakaminen	21	1
Tunteiden dokumentointi		0
Myönteisten tunteiden vaaliminen		0
Negatiivisten tunteiden käsittely		0
<b>RESILIENTSI</b>		<b>4</b>
Sinnikkyys	17, 24	2
Pystyvyyden kokemus	15, 17	2

<b>LÄSNÄOLO JA STRESSINHALLINTA</b>		<b>26</b>
Rauhoittumisen taito	20, 27, 30, 36, 36, 79	6
Hyväksyntä (opettaja ja oppilaat)	27, 80	2
Turvallisuus	14, 27, 27, 30, 30, 36, 39, 79, 79, 79, 79, 79, 79	14
Tietoisuustaidot	51	1
Meditaatio		0
Stressinhallinta	27, 27, 30	3
Opettajan hyvinvointi		0
<b>OPPIMINEN</b>		<b>247</b>
<b>OPPIMISKÄSITYS</b>		<b>47</b>
Oppiminen itsensä toteuttamisen välineenä	23, 23, 42	3
Aktiivista toimintaa	16, 16, 17, 17, 20, 20, 20, 20, 28, 49, 89	11
Oppilas tiedon tuottaja	17, 20, 20, 23, 24	5
Joustava luonne	17, 24, 24, 27, 31	5
Motivaatio	17, 17, 20, 21, 23, 30, 30, 30, 31, 40, 50, 52, 71, 72, 95	15
Uteliaisuus	27, 29, 32	3
Itsesäätely	16	1
Konstruktivistinen oppimiskäsitys	17, 17, 17, 28	4
<b>LAPSIKESKEISYYS</b>		<b>35</b>
Peruslähtökohtana lapsi	15, 15, 15, 15, 15, 35, 35, 37, 40, 41, 48, 61, 68, 79	14
Lapsi aktiivinen toimija	28, 28, 29, 29, 30, 30, 30, 31, 32, 32, 35, 35, 42, 45, 51, 51, 72, 81	18
Lapsi tiedon rakentajana	15, 30, 35	3
<b>AJATTELUTAITO</b>		<b>40</b>
Oppimisprosessin kannustaminen	19, 24, 24, 24, 27	5
Yrittämisen merkitys suuri	20, 49	2
Kasvun asenne	20, 20, 23, 27	4
Subjektivismi	16, 20, 20, 20, 22, 26, 30	7
Omat ja muiden tulkinnat	16, 17, 20, 20, 21, 21, 22, 23,	10

	23, 35	
Ajatusmallien paljastaminen	17, 20, 30	3
Perspektiivin otto	16, 20, 20, 21, 22, 28, 29	7
Uskomukset	17, 24	2
<b>RATKAISUKESKEISYYS</b>		<b>31</b>
Luovuus	16, 17, 17, 20, 20, 21, 23, 23, 27, 29, 30, 30, 32, 42	14
Ongelmanratkaisutaidot	17, 17, 20, 20, 24, 30, 72	7
Tavoitteiden asettaminen	17, 17, 21, 24, 27, 30, 31, 31, 62, 95	10
<b>OPPIMISEN JA KOULUN-KÄYNNIN TUEN TARVITSIJAT</b>		<b>7</b>
Vahvuusperusteinen suhtautuminen	37, 61, 63, 64, 66, 71, 71	7
<b>ARVIOINTI</b>		<b>87</b>
Itsearviointi	10, 21, 27, 31, 47, 47, 48, 49, 49, 49, 49, 49, 50, 50, 56, 62, 65, 68, 90	20
Yhteistyössä tehty arviointi	27, 31, 35, 47, 49, 49, 49, 49, 49, 50, 50, 50, 53, 60, 68, 90, 90, 91	18
Dokumentointi arvioinnin välineenä	48, 48, 49	3
Tarkoituksena toiminnan suunnittelu yhdessä	10, 31, 47, 47	4
Subjektiiivisuuden muistaminen		0
Opettajan rooli pedagogisena asiantuntijana ja kunnioitus oppilasta & vanhempia kohtaan	47, 47	2
Ei numeroarvioita	50	1
Ei kirjallista arviointia	50	1
Tarkoituksen oppimisen edistäminen	47, 47, 49, 50, 50, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 60	12
Keskittyminen vahvuuksiin ja onnistumisiin	47, 47, 48, 49, 49, 49, 52	7
Saavutettuja tavoitteita korostetaan	47, 49, 50	3
Oppilas huomaa itse kehityskohteet	20, 47, 49, 50	4
Palautteen suhde 3 myönteistä suhteessa 1 kielteiseen		0
Kannustava ote arvioinnissa	47, 47, 47, 49, 53	5

Oppilas muodostaa myönteisen käsityksen itsestään	47	1
Käytännönläheisyys	48, 50	2
Tavoitteiden asettamista	10, 49, 49	3
Avoin keskustelu	47	1
<b>DOKUMENTOINTI</b>		<b>0</b>

**Liite 2: Positiivisen pedagogiikan sisältöjen yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan lukujen 1–12 kanssa**

<b>POPS 2014 luku</b>	<b>Positiivisen pedagogiikan yhtäläisten sisältöjen merkintöjen määrä</b>
Luku 1	11
Luku 2	93
Luku 3	168
Luku 4	158
Luku 5	135
Luku 6	112
Luku 7	130
Luku 8	60
Luku 9	23
Luku 10	27
Luku 11	0
Luku 12	10
<b>Yhteensä</b>	<b>927</b>

**Liite 3: Positiivisen pedagogiikan yläluokkien yhtäläisyys POPS 2014 yleisen osan kanssa**

<b>Yläluokka</b>	<b>Lukumäärä</b>	<b>Prosenttiosuus</b>
Myönteinen ympäristö	157	16,9 %
Vuorovaikutus	128	13,8 %
Positiivinen koulu	100	10,1 %
Arviointi	87	9,4 %
Sosiaaliset taidot	74	8,0 %
Yksilöllisyys	55	5,9 %
Kasvatuskumppanuus	49	5,3 %
Oppimiskäsitys	47	5,1 %
Ajattelutaito	40	4,3 %
Lapsikeskeisyys	35	3,8 %
Voimavarakeskeisyys	33	3,6 %
Ratkaisukeskeisyys	31	3,3 %
Läsnäolo ja stressinhallinta	26	2,8 %
Onnellisuus	19	2,0 %
Tunnetaidot	18	2,0 %
Vahvuudet	13	1,4 %
Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvitsijat	7	0,7 %
Resilienssi	4	0,4 %
Vertaissuhteet	4	0,4 %
Dokumentointi	0	0 %
<b>Yhteensä</b>	<b>927</b>	<b>100 %</b>

#### Liite 4: Positiivisen pedagogiikan aihealueiden lähdeaineistot

1. Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
2. Bereczki, E. O. 2016. Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: a content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels. *The Curriculum Journal* 27(3), 330–367.
3. Blomberg, S. 2010. Tunnetaitoinen opettaja–hyvinvoiva oppilas. Teoksessa H. Juuso, M. Kielenen, L. Kuure & A. Lindh (toim). Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukoulussa tapahtuvaan tutkimukseen. s. 40–51. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13.
4. Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. 1994. Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568–586.
5. Burkeman, O. 2012. The antidote. Happiness for people who can't stand positive thinking. New York: Faber and Faber.
6. Cassell, E. J. 2011. Compassion. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
7. Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175 (6), 489–506.
8. Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. 2011. Positive Emotions. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
9. Csikszentmihalyi, M. 2002. *Flow; The classic work on how to achieve happiness*. London : Rider.
10. Diener, E. 2011. Positive Psychology: Past Present, and Future. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
11. Dirkx, J. M. 2001. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 63–72.
12. Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16 (12), 939–944.
13. Dweck, C.S. 2007. The perils and promises of praise. *Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education*, 12.
14. Dweck, C. S. 2010. Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68 (1), 16–20
15. Ehrenreich, B. 2010. *Smile or die. How positive thinking fooled America & the world*. London: Granta Books.
16. Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. 2010. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
17. Flook, L., Goldberg, S. B., Bonus, K. & Davidson, R. 2013. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education*, 7 (3), 182–195.
18. Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. 2014. Happiness in the classroom. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.) *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 579–591.
19. Fredrickson, B. 1998. What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2 (3), 300–319.

20. Fredrickson B. 2001. The Role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56, 3. 218–226.
21. Fredrickson, B. L. & Joiner, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. *Psychological science* 13, 172–175.
22. Fredrickson, B. 2003. The value of positive emotions,  
[http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson\\_AmSci\\_English\\_2003.pdf](http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmSci_English_2003.pdf).
23. Fredrickson, B. 2013. *Love 2.0: How Our Supreme Emotions Affects Everything We Think, Do, Feel and Become*. USA: Hudson Street Press.
24. Fredrickson, B. 2017. 3.2 Prioritizing Positivity. Coursera course: Positive Psychology. The University of North Carolina at Chapel Hill.
25. Fredrickson, B. 2017. 5.2 Immune benefits. Coursera course: Positive Psychology. The University of North Carolina at Chapel Hill.
26. Gergen, K. J. 1997 *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
27. Gill, S. 2009. Monitoring and promoting well-being in education principles and possible approaches to child well-being indicators. Working paper, Education for Well-Being Europe Consortium.  
[http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/gill09\\_monitoring\\_promoting\\_wellbeing.pdf](http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/gill09_monitoring_promoting_wellbeing.pdf).
28. Gunnar, M. & Quevedo, K. 2007. The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58 (1), 145–173.
29. Held, B. S. 2002. The tyranny of the positive attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology* 58, 965–992.
30. Heppner, P. P. & Lee, D. 2011. Problem-Solving Appraisal and Psychological Adjustment. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
31. Howell, A. J. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4 (1), 1–13.
32. Huebner, E.S., Suldo, S. M., Smith, L.C. & McKnight, C.G. 2004. Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93.
33. Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L. & Hall, R. 2011. Positive Schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
34. Hyytiäinen, E. 2017. Koulussa voidaan hyvin kun neljä perustarvetta täyttyy.  
<http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Uutiset/Sivut/koulussa-voidaan-hyvin-kun-nelja-perustarvetta-tayttyy.aspx>.
35. Kirschman, K. J. B., Johnson, R. J., Bender, J. A. & Roberts, M. C. 2011. Positive Psychology for Children and Adolescents: Development, Prevention, and Promotion. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
36. Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
37. Kumpulainen, K & Renshaw, P. 2007. Culture and Learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research* 46 (3-4), 109–115.
38. Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psykykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
39. Langer, E. 2011. Mindfulness Versus Positiivisen Evaluation. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.



40. Lassander, M., Fagerlund, Å, Markkanen, S. & Volanen, S-M. 2016. Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
41. Launginauer, A. & Hakuni-Järvinen, P. 2008. Lastenpsykiatrian turvaistavan perhehoidon seurantatutkimus. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri (HUS). Hyvinkään sairaala.
42. Lefstein, A. 2008. Changing classroom practise through the English National Literacy Strategy: A micro-international perspective. *American Educational Reserch Journal* 45 (3), 701–737.
43. Leontinev, D. A. 2013. Personal meaning: a challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology* 8 (6), 459–470.
44. Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
45. Lerner, R. M. 2011, *The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development*. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
46. Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L. & Valois, R. F. 2009. The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408.
47. Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T. & Solantaus, T. 2015. Yhteispelin tieteellinen perusta. Teoksessa M. Kampman, T. Solantaus, N. Anttila, T. Ojala, P. Santalahti & Yhteispeli – työryhmä. *Yhteispeli koulussa – opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
48. Linkins, M., Niemec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of Strenght: A framework for educating the heart. *the Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 64–68.
49. Linley, p. A., Joseph, S., Maltby, J., Harrington, S. & Wood, A. M. 2011. *Positive Psychology Applications*. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
50. Lopez, S. J. & Gallagher, M. W. 2011. A Case for Positive psychology. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
51. Lyubomirsky, S. 2007. *The How of Happiness*. London: Sphere.  
<http://www.globalcrisisguide.com/2012/10/lyubomirsky-2007/>.
52. Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. 2000. The Construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71 (3), 534.
53. MacConville, R. & Rae, T. 2012. *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents. A Positive psychology curriculum for well-being*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
54. Maisel, N. C. & Gable, S. L. 2011. For Richer... in Good Times... and in Health: Positive Process in Relationships. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
55. Martela, F. 2009. Lähikehityksen vyöhyke ja yksilön ylittävä osaaminen.  
<http://frankmartela.fi/2009/06/post-129/>.
56. Meek, S. 2015. Introduction. Teoksessa J. Norrish (toim.) *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. United Kingdom: Oxford University Press.
57. Morris, I. 2013. *Learning to ride elephants. Teaching Happiness and Well-Being in Schools*. London: Continuum.
58. Mäkinen, M & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamisia ja yhteisöllistä tiedonjäsentämistä. *Kasvatus* 38 (1), 29–41.

59. Nickerson, A. & Nagle, R. J. 2004. The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement* 66, 35–60.
60. Nikkilä, M-L. 2015. OPS! Oppiminen uusiksi. *Opettaja* 1/2015.
61. Noddings, N. 2003. *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
62. Norrish, J. 2015. *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. United Kingdom: Oxford University Press.
63. Ojanen, M. 2007. *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
64. Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
65. Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.
66. Pessi, A. B. 2014. Myötunto onnen lähteenä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
67. Peterson, C. & Seligman M. E. P. 2004. *Character strenghts and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
68. Peterson, C. & Steen, T. A. 2011. Optimistic Explanatory Style. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
69. Proctor, C., Linley, P. A. & Maltby, J. 2010. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research* 98, 519–532.
70. Rae, T. & MacConville, R. 2015. *Using Positive Psychology to Enhance Student Achievment. A School-based programme for character education*. London and New York: Toutledge Taylor & Francis Group.
71. Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
72. Reivich, K. & Shatte, A. 2002. *The Resilience Factor – 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life’s Hurdles*. New York: Three Rivers Press.
73. Robbins, B. D. 2008. What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. *The humanistic psychologist* 36, 96–112.
74. Roffey, S. 2014. *Becoming an agent of change for school and student well-being*. <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/2014/02/2015-Becoming-an-Agent-of-Change-for-Wellbeing.pdf>.
75. Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – Digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
76. Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
77. Salonen, M. 2016. Valmentamismenetelmän monipuolinen käyttö koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
78. Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. & Yoo, S. H. 2011. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
79. Seligman, M. E. P. 1972. Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23 (1), 407–412.
80. Seligman, E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
81. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*. Vol 60 (5), 410–421.
82. Seligman, M. 2008. *Aito onnellisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

83. Seligman, E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
84. Seligman, M. 2011. *Flourish. A New Understanding of happiness and well-being – and How to Achieve Them*. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing.
85. Saari, A. & Harni, E. 2015. Onnellisuuden Hermes: positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *Agon*, 14. fi-le:///C:/Users/Pauliina/Downloads/saariharnionnellisuuden%20hermes%20%20positiivisen%20psykologian%20hegemoniapyrkimykset%20%20agon.pdf.
86. Simonton, D. K. 2011. Creativity. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
87. Strong-Wilson, T. 2015. Phantom traces: exploring a hermeneutical approach to autobiography in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies* 47 (5), 613–632.
88. Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327–358.
89. Terve Oppiva Mieli –tutkimushanke. Ensimmäinen tietoisuustaitojen hyvinvointivaikutuksia lasten ja nuorten parissa kartoittava tutkimus Suomessa. <https://terveoppivamieli.fi/tutkimuksen-tavoitteet/>.
90. TieVie. 2006. Valtakunnallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön virtuaaliyliopistohanke. [http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_3/vygotskyn\\_kasitys.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm).
91. Tirsch, d., Schoendorff, B. & Silberstein, L. R. 2016. *Myötätunnon tiede – Psykologisen joustavuuden kehittäminen*. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
92. Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
93. Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. *Huomaa Hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
94. Waters, L. E., White, M. A., Wang, L. & Murray, A. S. 2015. Chapter 3. Leading Whole-School Change. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.
95. Watkins, P. C., Gelder, M. & Frias, A. 2011. Furthering the Science of Gratitude. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology – Second edition*. New York: Oxford University Press, Inc.
96. Weare, K. & Gray, G. 2003. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report No 456. University of Southampton.
97. White, M. A. & Murray, A. S. 2015. Preface. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.
98. White, M. A. & Murray, A. S. 2015. Chapter 1. Building a Positive Institution. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer Netherlands.
99. Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G. & Larsen, J. T. 2013. Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender and empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174 (5), 582–603.
100. Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. 2014. Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 5.